

MANAGEMENTUL ȘI GESTIUNEA CLASEI DE ELEVİ

Fundamente teoretico-metodologice



CUPRINS

CAPITOLUL 1

PRELIMINARII	9
1.1. Didactica între clasic și modern	9
1.2. „Managementul clasei” – o alternativă sau un complement necesar	14
1.2.1. <i>Argumente organizaționale</i>	18
1.2.2. <i>Argumente epistemice</i>	22
1.2.3. <i>Argumente istorice</i>	25
1.2.4. <i>Argumente sociologice</i>	27
1.2.5. <i>Argumente psihologice</i>	29
1.2.6. <i>Argumente manageriale</i>	31
1.3. Paradigme explicative-conceptuale ale studiului managementului clasei de elevi	36
1.4. Paradigme metodologice ale studiului managementului clasei de elevi	43

CAPITOLUL 2

MANAGEMENTUL CLASEI – ORIZONTURI ȘI PERSPECTIVE	49
2.1. Perspective de abordare a clasei de elevi	49
2.1.1. <i>Perspectiva psihosocială</i>	51
2.2. Factori determinanți ai managementului clasei de elevi	56
2.2.1. <i>Recrutarea și selecția cadrelor didactice</i>	56
2.2.2. <i>Formarea cadrelor didactice</i>	62
2.3. Managementul clasei de elevi și disciplina	64
2.4. Managementul clasei de elevi – resurse educaționale	67
2.4.1. <i>Resurse educaționale implicate în managementul clasei de elevi</i>	69

CAPITOLUL 3

STRUCTURA DIMENSIONALĂ A MANAGEMENTULUI CLASEI	71
3.1. Dimensiunea ergonomică	71
3.1.1. <i>Dispunerea mobilierului în sala de clasă</i>	71

3.1.2. Vizibilitatea	73
3.1.3. Pavoazarea sălii de clasă	73
3.2. Dimensiunea psihologică	74
3.2.1. Capacitatea de învățare	76
3.2.2. Fundamentele psihologice ale competențelor socio-relaționale	77
3.3. Dimensiunea socială	79
3.3.1. Clasa ca grup social	79
3.3.2. Structura informației în grupul-clasă	81
3.4. Dimensiunea normativă	84
3.4.1. Normativitatea în clasa de elevi	85
3.4.2. Convergența norme clasă – cultură școlară	87
3.5. Dimensiunea operațională	88
3.5.1. Proceduri și strategii de intervenție ale cadrului didactic	89
3.5.2. Conformare și complianță comportamentală în clasa de elevi	91
3.6. Dimensiunea inovatoare	93

CAPITOLUL 4

NIVELUL INTERACȚIONAL AL MANAGEMENTULUI CLASEI 95

4.1. Relații și interacțiuni educaționale în clasa de elevi	95
4.1.1. Relații de intercunoaștere	98
4.1.2. Relații de intercomunicare	98
4.1.3. Relații socio-afective preferențiale	99
4.1.4. Relații de influențare	100
4.2. Caracteristicile demersului de „influență educațională”	101
4.3. Implicarea socială și personalitatea elevilor	107
4.4. Atracția interpersonală în clasa de elevi	109
4.5. Comunicarea interpersonală	111
4.6. Personalitatea cadrului didactic	116
4.6.1. Personalitatea de bază	117
4.6.2. Câmpul psihopedagogic	118
4.6.3. Reprezentările psihopedagogice	119
4.6.4. Credințele – convingerile psihopedagogice	122
4.6.5. Personalitatea cristalizată	126
4.6.6. Stilul educațional	128
4.6.7. Stilul managerial al cadrului didactic	129

4.7. Rolurile manageriale de bază ale cadrului didactic	131
4.7.1. Planificarea	132
4.7.2. Organizarea	133
4.7.3. Controlul și îndrumarea	136
4.7.4. Evaluarea	138
4.7.5. Consilierea	139
4.7.6. Decizia educațională	141
4.8. Începutul anului școlar	147
4.9. Comunicarea cu părinții	149
4.10. Climatul educațional	152

CAPITOLUL 5

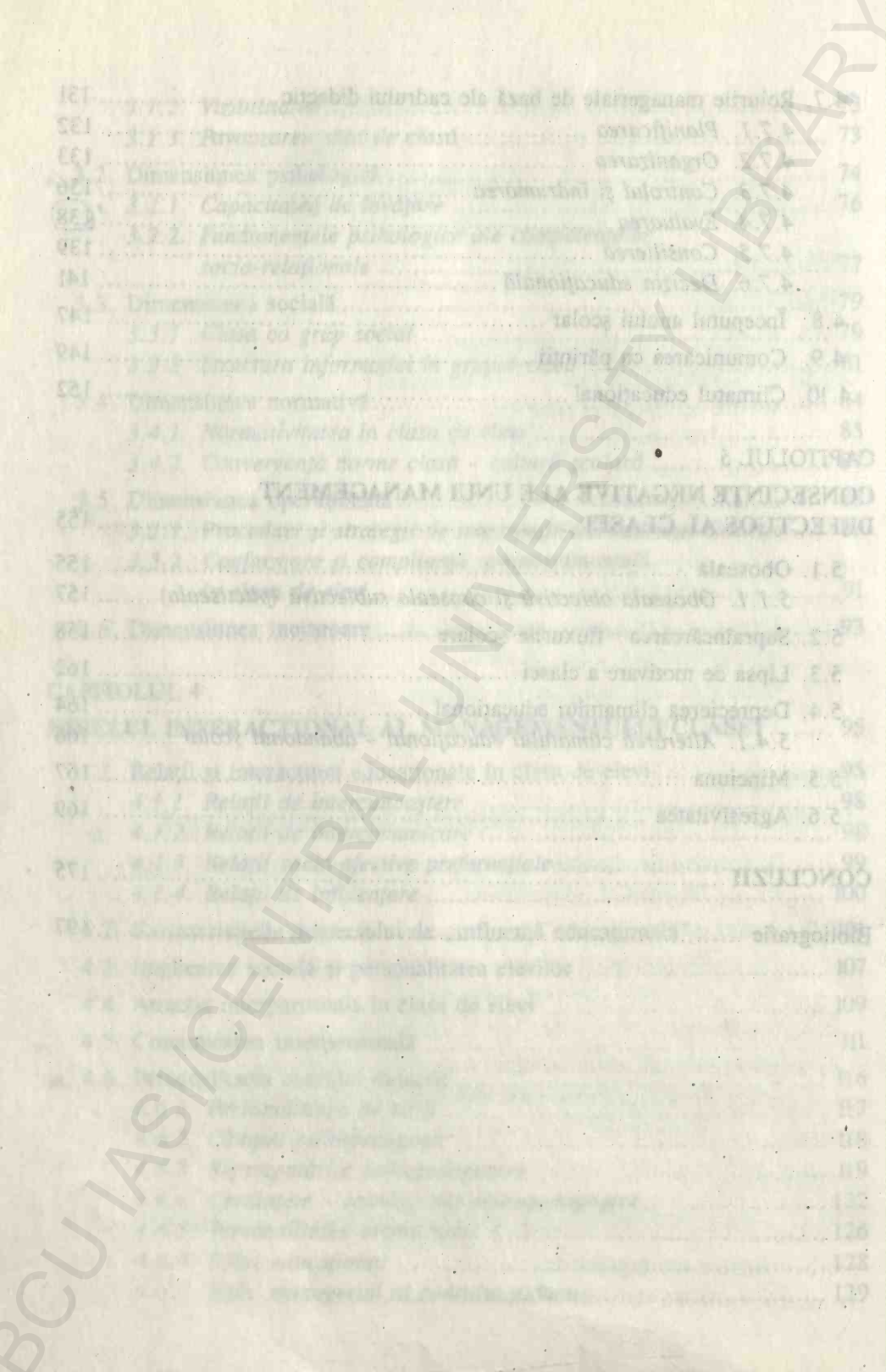
CONSECINȚE NEGATIVE ALE UNUI MANAGEMENT DEFECTUOS AL CLASEI

5.1. Oboseala	155
5.1.1. Oboseala obiectivă și oboseala subiectivă (plictiseala)	157
5.2. Supraîncărcarea: fluxurile școlare	158
5.3. Lipsa de motivare a clasei	162
5.4. Deprecierea climatului educațional	164
5.4.1. Alterarea climatului educațional – abandonul școlar	166
5.5. Minciuna	167
5.6. Agresivitatea	169

CONCLUZII

Bibliografie

pedagog. In contextul actualei dezvoltări a științei pedagogice, înțelegem că pedagogia este o știință care studiază procesul de învățare și de dezvoltare a copilului, în vederea obținerii unor rezultate pozitive. În urma cercetărilor științifice, pedagogia este o știință care se ocupă de procesul de învățare și de dezvoltare a copilului, în vederea obținerii unor rezultate pozitive. În urma cercetărilor științifice, pedagogia este o știință care se ocupă de procesul de învățare și de dezvoltare a copilului, în vederea obținerii unor rezultate pozitive.



PRELIMINARII

1.1. Didactica între clasic și modern

Abordările contemporane ale fenomenului educațional evidențiază o criză de identitate pe care o traversează pedagogia, dezvoltând prin intermediul reflecțiilor inițiate o adevărată tensiune epistemologică. Duplicitatea obiectului de studiu al pedagogiei, fapt identificabil în majoritatea exemplelor oferite de științele socio-umane, este probată și de prezentarea complexă a acesteia ca știință, tehnică, artă și tehnologie.

Dintr-o perspectivă istorică, termenul „pedagogie”, așa cum arată și M. Soetard în „Le problème de l'unité des sciences de l'Education : approche historique et philosophique”, *Education comparée*, 1983, nr. 31-32, a apărut pentru prima dată în 1495 (cf. dicționarul Robert). El a fost utilizat mai târziu de Calvin cu un sens apropiat de cel de învățătură dumnezeiască, comună creștinilor și evreilor. În anul 1762, termenul a fost recunoscut oficial și de către Academia Franceză. Cu mult înainte însă de apariția termenului „pedagogie”, tot în Franța (1370) a fost semnalat pentru prima oară cuvântul „pedagog”, în contemporaneitate „devenit de două ori mai suspect: să te ocupi de pedagogie și să te intitulezi pedagog”, după cum subliniază și Hameline (1976).

În urma unei analize diacronice însă, concluzia care se poate desprinde este aceea că, pe măsură ce cunoștințele despre pedagogie deveneau tot mai precise și mai sistematice, la apropierea treptată de cunoașterea științifică, statutul disciplinei anterioare nu și-a putut „contabiliza” sporul de clarificare, ci, mai degrabă, o adâncire a incertitudinii, a vagității și a problematizării domeniului de studiu. Se observă, așadar, că majoritatea problemelor sunt de natură intrinsecă (contradicțiile interne intraștiință) și mult mai puțin de factură extrinsecă, exogenă (la nivelul relațiilor cu celelalte științe).

La aceste rezultate mediocre, din perspectiva absenței clarificărilor endogene, a „contribuit” și didactica tradițională. Într-o lume aflată în evoluție rapidă și cu fața spre progres, tipul uman solicitat de societatea contemporană îl reprezintă personalitatea complexă, adaptabilă, creatoare și participativă.

Numai că, prin tot ceea ce a dezvoltat și dezvoltă din punct de vedere teoretic, dar mai ales din perspectivă practică, didactica de până acum a situat acțiunea de predare în afara realizării personalității umane. „Școala tradițională – spune G. Leroy în cartea sa *Dialogul în educație*, 1974, – este organizată pentru a comunica elevilor cunoștințele și tehnicile prevăzute de programele speciale ale fiecărui obiect de învățământ”. Separarea și gruparea materiilor de studiu îi obligă pe profesori să se specializeze pe anumite discipline și să piardă din vedere unitatea teleologică a educației. Actul educativ este orientat, în funcție de exigențele societății, către un anumit tip de personalitate umană, de aceea integrarea aporturilor științifice ale psihologiei și sociologiei în practicile de predare – învățare este una dintre chestiunile cele mai importante care stau la baza oricărei teorii moderne a didacticii. Spre exemplu, prin demersul de prezentare a pedagogiei ca tehnologie, în special după anii '60, când termenul a cunoscut o circulație polisemantică, s-a favorizat ușoara depreciere a statutului didacticii.

Semnificațiile conceptului „tehnologie” au fost duale; pe de o parte, termenul însemna folosirea raționalității tehnologice în organizarea artei predării pe calea taylorizării acțiunilor educative, iar pe de altă parte, desemna ansamblul tehnicilor și mijloacelor de predare, în spiritul a ceea ce R. Titone denumea „tehnologia didactică”. Din perspectiva convertirii predării în arta transformării unor comportamente inițiale în comportamente finale, se pot evidenția următoarele demersuri tehnologice (am avut în vedere în prezentarea noastră și argumentele oferite de dr. C. Bîrzea în lucrarea *Arta și știința educației*, E.D.P., București, 1995): analiza comportamentală prin definirea celor mai mici secvențe autonome; precizarea indicatorilor comportamentali și a standardelor de performanță; organizarea logic-structurală a secvențelor comportamentale.

Tendențele teoretice în acest caz sunt acelea ale construcției unei științe a predării pe baza observațiilor riguroase asupra comportamentului didactic, pe de o parte (ceea poate fi exemplificat și prin demersurile lui Snow – 1973 –, care a definit șapte trepte ale teoretizării în domeniul instruirii), și utilizarea datelor obiective privitoare la condițiile instruirii în organizarea și proiectarea acțiunii educative, pe de altă parte. În această ordine de idei, proiectul didactic

devine (a se vedea cazul Gagne și D'Hainaut) un riguros design pedagogic cu solide valențe programatice, dar și strategice.

Din cealaltă perspectivă însă, aceea a identificării și utilizării eficiente a tehnicilor și mijloacelor de predare, fenomenul tehnologiei didactice este dedus din „știința învățării” (Skinner). Punctul de pornire îl constituie premisa „arcului cunoașterii” a lui Quine, prin intermediul căreia tehnologia devine atât sursă, cât și final pentru construcția unei teorii. Dezideratul desprinderii unei arte a predării din știința învățării nu s-a împlinit din cauza: divergențelor considerabile dintre teoriile învățării; predării, forțată să se limiteze la aplicațiile pedagogice ale teoriei învățării; exacerbarii argumentației behavioriste, insuficientă însă pentru explicitarea tuturor situațiilor de predare – învățare. Întrucât s-au făcut suficiente referiri și în analizele anterioare la asocierea stabilită între didactică și artă, dar și pentru că criza de identitate a pedagogiei, despre care vorbeam în debutul studiului, provine și din utilizarea unei sintagme transformate în slogan pedagogic – „știința și arta educației” –, nu trebuie pierdut din vedere nici palierul artizanal al didacticii. În sens strict, arta didactică poate să fie înțeleasă ca o serie de acțiuni spontane independente de o reflecție normativă prealabilă, în timp ce în sens larg ea ar reprezenta intervenția, acțiunea pură descătușată de componentele limbajului teoretic. Se observă, așadar, tendința globalistă, saturată de concepte abstracte cu caracter de clișeu ori de slogan foarte dificil de aplicat, care domină epistemologia pedagogică actuală și care s-a răsfrânt deja în mod negativ și asupra didacticii. Aceasta este însă, în momentul de față, amenințată de o nouă mare primejdie: „tehnocrația”. Comparată deja de A. Toffler cu o nouă „birocrăție managerială”, această „pătură științifică” este reprezentată de numeroșii experți specializați în domeniile didacticii, dar fără experiența reprezentată de existența vreunui contact direct cu procesul de învățământ de la diferitele niveluri de școlaritate. Motivația anterioară poate să fie acceptată și ca o argumentație a „empirismelor abstracte” care abundă și saturează discursul pedagogic, viciind pe o cale implicită consistența teoriei didactice. Din punct de vedere etimologic, termenul *didactică* provine din două surse grecești: *didaske*, *didaskein* „a învăța pe alții” și *didaktike* „știința învățării”, completate cu explicația latină *didactica*, prin care se desemna știința predării – învățării.

Obiectul didacticii îl constituie studiul procesului de învățământ. Tot din punct de vedere istoric aceasta a mai cunoscut și alte definiții: „știința și arta predării” (Buysse), „știința și arta conceperii, organizării și desfășurării cu succes a procesului de învățământ sau a predării – învățării eficiente” (Halpert,

1993). Șirul de definiții poate continua, dar pentru că scopul demersului nostru nu-l constituie analiza, nici măcar sumară, a conceptului de „didactică”, ci, mai ales, extensia semantică și pragmatică ori chiar forța de penetrare a acestui concept, vom aborda știința pedagogică a cărui părinte a fost Comenius mai mult dintr-o perspectivă psihosocială, interactivă și dinamică.

Didactica tradițională a așezat profesorul în centrul universului educativ, stabilind o relație de autoritate și de dependență a elevilor de cadrul didactic și transformând comunicarea pedagogică într-un „dialog unilateral” (G. Leroy). Se remarcă foarte clar însă existența unei relații de respect promovate de profesor, în sensul materiei de studiat și mai puțin orientată către elev.

Atitudinea impusă de o știință a didacticii reconsiderată în urma izbucnirii „revoluției coperniciene a educației”, care avea drept finalitate poziționarea elevului în centrul sistemului educativ, a fost aceea a respectului și a considerației pozitive necondiționate față de elev. De la magistrocentrismul tradițional s-a ajuns adeseori, în urma popularizării noului curent, la o „extremă puerocentrică naivă și periculoasă”. Acest fapt îl mărturisește chiar și G. Mialaret (*Education nouvelle et monde moderne*, PUF, Paris, 1969), recunoscând că un punct de vedere prea absolut l-a făcut să adere uneori la acest puerocentrism facil.

Primejdia la care s-a expus didactica modernă la începuturile sale a fost aceea a unui formalism exprimat în izolarea actului de învățare a elevilor de contextul său psihosocial. Recunoașterea caracterului unilateral al didacticii nu poate însemna numai critica învățământului tradițional care a conferit un rol exagerat intervențiilor pedagogice, ci și abordarea realistă a tendințelor extreme reprezentate de concepția potrivit căreia studiul făcut de elevi este suficient prin el însuși și izolat de predare, copilul fiind singurul responsabil de comportamentul și de rezultatele sale școlare. Sloganul derivat din aserțiunile anterioare, „copilul este obiect și subiect al educației”, dincolo de realitatea pe care o exprimă, denotă și un mare grad de utopie. Deși uzitat des, s-a constatat că acesta a rămas fără o valoare operațională. E suficient să descindem în concret, pășind pragul câtorva clase, pentru a constata raporturile pedagogice în care elevul se simte inferior, fără inițiativă proprie și autonomie. Căutarea noastră didactică ar trebui să se orienteze spre o dialectică educațională complexă, în care jocul interacțiunilor reciproce dintre personalitățile implicate în procesul de învățământ (cadru didactic – elev – clasă) să fie primordial. Așadar, ar trebui studiate și organizate mai sistematic interacțiunile dintre profesori și elevi în și prin grupul-clasă. Subliniem complementaritatea

actului de predare – învățare, dar și dependența acestuia de modelele și de aportul mediului educativ, de interacțiunile ivite, într-un cuvânt, de ceea ce ar presupune o realitate psihosocială complexă : clasa de elevi.

Încercând să sintetizăm informațiile prelucrate până acum, putem evidenția următoarele caracteristici ale procesului de învățământ : bilateralitatea, ca o complementaritate a procesului de predare – învățare ; biunivocitatea : acțiune reciprocă a amândurora (cadru didactic și elev) într-un raport de unu la unu ; interactiv : cei doi participă în interdependență la procesul de învățământ, se condiționează reciproc. Profesorul trebuie să fie considerat dirijorul procesului – acest rol fiind justificat prin statutul pe care i-l conferă societatea în general, dar și de pregătirea sa în particular –, fără însă a exacerba asimetria relației educaționale, care ar fi posibil și de dorit să fie depășită prin reconsiderarea rolului de partener activ și responsabil al elevului, dar și prin reprezentarea clasei ca mediu educogen de referință.

Didactica a fost asociată în ultima vreme atât cu *teoria instruirii* – fapt motivat de studierea aceluiași fenomen ale procesului de învățământ, dar și de absența termenului în literatura de specialitate anglo-saxonă –, cât și cu *teoria învățământului*, deoarece studiază, într-un ansamblu coerent, componentele procesului de învățământ (învățământul fiind conceput ca forma cea mai organizată de realizare a instruirii și educației).

Apreciem și noi, asemenea lui Durkheim, că didactica trebuie să fie o teorie practică, reflexivă și tehnică totodată, fiind orientată de o veritabilă complementaritate epistemologică : axiologică, psihologică, sociologică și tehnică. Didactica modernă tinde să asocieze științele conexe anterioare printr-o gândire dialectică unitar-dinamică, general valabilă în orice acțiune de analiză a unei probleme educaționale, în scopul lărgirii limitelor și ajustării disfuncțiilor datorate constrângerilor metodico-teoretice, dar și specializărilor inevitabile ale activităților educative.

Caracterul reducăționist al unor puncte de vedere susținute de specialiștii care apreciază și reduc didactica la o simplă „jonglerie” strategică și metodologică, spre exemplu, poate fi lesne combătut prin lărgirea perspectivelor de analiză psihosocială ale didacticii. G. Mialaret scrie, privitor la acest subiect : „Ce înseamnă o metodă fără educatorul care-i dă viață, întruchipare și eficacitate ? Ce este o metodă fără condițiile materiale de aplicare ? Ce reprezintă o metodă fără copiii și clasa cărora le-o aplicăm ?”.

Cu alte cuvinte, numai starea de bun metodician nu conferă cadrului didactic și succesul pedagogic... Alte puncte de vedere limitative sunt cele

corespunzătoare „academismului pedagogic”, reprezentat de concepția vetustă conform căreia pregătirea științifică a cadrului didactic este o condiție necesară și suficientă pentru reușita didactică. „Profesorul trebuie să fie un munte de știință” afirmă cu nonșalanță unele cadre didactice, numai că această convingere firavă se destramă brusc atunci când profesorul se confruntă cu situații pedagogice problematice, cu reacții neașteptate ale clasei ori ale elevilor izolați, cu un fiasco didactic evident. Paradigma omului de știință capabil să facă și instrucție sau chiar educație nu mai poate supraviețui într-o conjunctură educațională modernă.

Se pare, sau poate că aici nu ar mai trebui să lăsăm loc aparenței, că pentru succesul muncii didactice, dincolo de cunoștințele științifice și metodice, mai trebuie și altceva cunoscut și stăpânit. Activitatea unui cadru didactic, „calitățile sale și erorile pedagogice pe care le comite nu pot fi analizate și apreciate decât ca elemente ale unui ansamblu în care intervin factori foarte diferiți: clasa cu care lucrează, condițiile sociale și materiale și mai ales interacțiunile psihosociale, cu colectivul clasei ori cu cel de părinți, precum și relațiile cu colegii săi, cu direcția și administrația” (H. Halpert, *Pädagogische Didaktik*, Andreas Verlag, München, 1993).

1.2. „Managementul clasei” – o alternativă sau un complement necesar

În paragrafele anterioare am prezentat o serie de probleme într-o variantă interogativă și am considerat potrivit să încercăm în cele ce urmează identificarea perspectivelor globale de analiză și soluționare a acestora.

Într-o epocă apropiată, unii pedagogi cum ar fi: Durkheim, Hubert, Wallon, Cousinet, de Coster, Hotyat, Leroy au încercat să evalueze rolul factorului relațional în educație. Prin cuvintele celui din urmă s-au tras concluziile următoare: „...copilul ființă umană, situat într-un anumit mediu, este profund influențat de acesta; comportamentul său diferă după cum trăiește solitar sau în colectiv și depinde, într-o mare măsură, de natura relațiilor cu partenerii. Maturizarea nu aduce decât potențialități pe care interacțiunile sociale trebuie să le actualizeze”. Alte grupe de specialiști (Lewin, Anderson, Flanders, Ryans, Aebli, Grant, Ausubel & Robinson, Ball, Wittmer), investigând aceleași fenomene, au desprins concluzia exprimată

de ultimul : „Interacțiunile sociale condiționează dezvoltarea intelectuală a elevului, atitudinile sale cu privire la obiectivele educative ale școlii și rezultatele sale : relațiile elevului cu profesorul și colegii influențează foarte mult evoluția atitudinilor, a conduitelor și a cunoștințelor învățate” (Wittmer, J., *Pour une révolution pédagogique*, PUF, Paris, 1978).

În sistemul social de educație și învățământ, profesorii trebuie să se raporteze la cei pe care îi educă, să stabilească relații de cooperare cu părinții acestora și cu alți factori interesați ai societății. Ei nu educă numai la catedră sau în clasă, ci, prin fiecare contact relațional cu copiii și părinții, desfășoară o muncă de creștere și dezvoltare, de conducere și direcționare. Activitatea cadrelor didactice se desfășoară în fața unor individualități psihice umane în formare. De aici derivă necesitatea unei maxime responsabilități în ce privește comportamentele și intervențiile educatorului. Aceasta este deci perspectiva care le conferă cadrelor didactice o poziție oarecum specială, unică. Ei sunt, de obicei, adulți, singurii adulți într-un grup de copii, în fața cărora educatorii devin reprezentanții lumii adulților, lumea pentru care îi pregătesc pe aceștia.

După cum s-a putut observa, aserțiunile anterioare au avut în vedere globalitatea acțiunii educaționale. Cadrele didactice își manifestă comportamentul pedagogic în atitudini complexe și variate, în funcție de acțiunea educativă în care ele sunt angajate. În procesul instructiv-educativ, educatorul constituie figura centrală pentru elevi, poziția primordială în clasă dobândind-o acesta, chiar dacă pe măsura organizării activității școlare elevii primesc noi statute. Influența educativă exercitată de cadrul didactic, stabilită în funcție de norme pedagogice și reglementări școlare, implică un raport educator – clasă și un tip specific de comportament al acestuia. Statutul cadrului didactic de reprezentant al științei, de mediator în constituirea relației elev – știință, de agent al acțiunilor educative cu caracter formativ și informativ nu mai este suficient pentru a asigura eficiența acțiunilor pedagogice.

Majoritatea analizelor care s-au circumscris problemelor anterioare au evidențiat o serie de multiplicări ale planurilor de referință implicate în acțiunea educativă. Sinteza logică a materialelor investigate ne permite să relevăm următoarele comportamente fundamentale ale cadrului didactic în activitatea instructiv-educativă cu clasa de elevi :

- planifică activitățile cu caracter instructiv și educativ, determină sarcinile și obiectivele pe variate niveluri, își structurează conținuturile esențiale și alcătuiește orarul clasei etc. ;

- **organizează** activitățile clasei, fixează programul muncii instructiv-educative, structurile și formele de organizare. Cousinet a atribuit educatorului sarcina de a constitui și determina climatul și mediul pedagogic ;
- **comunică** informațiile științifice, seturile axiologice sub forma mesajelor, stabilește canalele de comunicare și repertoriile comune. Activitatea educativă implică, de altfel, și un dialog perpetuu cu elevii ilustrat prin arta formulării întrebărilor dar și prin libertatea acordată elevilor în structurarea răspunsurilor. Dialogul elev – profesor necesită un climat educațional stabil, deschis și constructiv ;
- **conduce** activitatea desfășurată în clasă, direcționând procesul asimilării, dar și al formării elevilor prin apelul la normativitatea educațională. Durkheim definește conduita psihopedagogică a educatorului prin intermediul noțiunii de „dirijare”, care facilitează elaborarea sentimentelor și ideilor comune ;
- **coordonează** în globalitatea lor activitățile instructiv-educative ale clasei, urmărind în permanență realizarea unei sincronizări între obiectivele individuale și cele comune ale clasei, evitând suprapunerile ori risipa și contribuind la întărirea solidarității grupului ;
- **îndrumă** elevii pe drumul cunoașterii prin intervenții punctuale adaptate situațiilor respective, prin sfaturi și recomandări care să susțină comportamentele și reacțiile elevilor ;
- **motivează** activitatea elevilor prin formele de întăriri pozitive și negative ; utilizează aprecierile verbale și reacțiile nonverbale în sprijinul consolidării comportamentelor pozitive ; orientează valoric, prin serii de intervenții cu caracter umanist, tendințele negative identificate în conduitele elevilor ; încurajează și manifestă solidaritate cu unele momente sufletești ale clasei ;
- **consiliază** elevii în activitățile școlare, precum și în cele extrașcolare, prin ajutorare, prin sfaturi, prin orientarea culturală și axiologică a acestora. Un aport deosebit îl are intervenția educatorului în orientarea școlară și profesională, dar și în cazurile de patologie școlară ;
- **controlează** elevii în scopul cunoașterii stadiului în care se află activitatea de realizare a obiectivelor, precum și nivelurile de performanță ale acestora. Controlul nu are decât un rol reglator și de ajustare a activității și atitudinii elevilor ;

- **evaluatează** măsura în care scopurile și obiectivele dintr-o etapă au fost atinse prin instrumente de evaluare sumativă, prin prelucrări statistice ale datelor recoltate și prin elaborarea sintezei aprecierilor finale. Judecățile valorice pe care le va emite vor constitui o bază temeinică a procesului de caracterizare a elevilor.

Concluzia pe care o putem desprinde analizând succinta trecere în revistă a principalelor tipuri de comportamente presupuse de acțiunile și intervențiile pedagogice ale cadrelor didactice (prezentarea a fost realizată într-o manieră globală, fără apelul la vreun criteriu ori vreun indicator ferm) este aceea că majoritatea acestora sunt de natură managerială. Procesul de conducere, managementul, fiind o caracteristică a oricărei activități organizate (în paragrafele ulterioare vom încerca să demonstrăm că și activitatea din clasa de elevi se bucură de atributele corespunzătoare activităților organizate), dar și a oricărei acțiuni ce tinde către eficiență maximă, prezintă o serie de trăsături și funcții comune, care s-au regăsit și în analiza anterioară efectuată asupra clasei de elevi. Chiar și numai după o succintă analiză comparativă putem observa că procesul instructiv-educativ desfășurat de cadrul didactic în clasă implică o puternică înrăurire managerială, atât sub raportul funcțiilor manageriale fundamentale, cât și din perspectiva managementului organizațional implicat de structura clasei de elevi ca organizație.

Problemele de maximă responsabilitate care diferențiază procesele manageriale din învățământ față de procesele izomorfe din alte sectoare ale vieții sociale, față de industrie spre exemplu, unde între conducător și executant se interpune mașina, sunt că în procesul de învățământ conducerea se realizează nemijlocit asupra personalităților în formare ale copiilor și tinerilor. Iar dacă în industrie rebuturile pot fi recondiționate și reintroduse în circuitul economic (pierderile nefiind prea însemnate), în educație eșecurile înregistrate în procesul de formare pot avea consecințe individuale și sociale nefaste: incompetență, analfabetism, inadaptare, delincvență. Apreciem, pornind și de la aceste considerente, că perspectivele de abordare a activităților din clasa de elevi într-o formulă nouă și modernă, aceea a *managementului clasei*, vin în întâmpinarea unei nevoi obiective de perfecționare și de eficiență. Susținem punctul nostru de vedere anterior printr-o argumentare, apreciem noi, solidă și variată, demers logic și științific în întregul său, flexibil și perfectibil.

1.2.1. Argumente organizaționale

Analizele cele mai moderne care vizează structura unei clase de elevi sunt cele referitoare la dimensiunile organizaționale ale acesteia. Actul managerial ca esență relațională se reprezintă cel mai bine pe fundalul unei abordări organizaționale a grupului de elevi.

Din perspectiva determinărilor istorice, punctul de pornire al prezentei analize îl constituie trecerea de la asocierea spontană dintre indivizi spre asocierea organizată, bazată pe norme și criterii. La începuturile sale nu era vorba, după cum se poate observa, decât de o organizare a activității. Treptat însă, o dată cu depășirea unui prag de instituționalizare, s-au constituit și dezvoltat organizațiile. Dimensiunea socială a organizării activității este preponderentă în raport cu cea individuală.

Profesorul M. Zlate (1984) arată că elementele distinctive ale unei activități organizate sunt următoarele :

- scopul comun ;
- diviziunea muncii ;
- definirea riguroasă a rolurilor ;
- structurile de rol ;
- sistemul informațional și comunicarea.

Temeiurile pe baza cărora activitatea organizată s-a convertit în *organizație* au fost următoarele: depășirea unor limite individuale prin potențarea capacităților personale ale membrilor componenți în desfășurarea comună a acțiunilor; ordonarea și reglarea activității prin sistemul de reguli cu rol coordonator. Tot prin intermediul acestora se produce și o mai bună raționalizare a timpului; accesul la conservarea și la transferul achizițiilor pozitive ale experienței perene dobândite în urma procesului de „conviețuire organizațională”; efortul și necesitatea modernizărilor acționale și procedurale ale activității organizației în scopul eficientizării demersurilor teleologice ale acesteia. De fapt și de drept, nevoia de eficiență reprezintă temeiul obiectiv în virtutea căruia activitățile organizate se transformă, o dată cu trecerea unei perioade de timp, în organizații.

Din punctul de vedere al argumentelor de ordin subiectiv, organizația vine în întâmpinarea dorințelor de afiliere ale ființei umane și consolidează sentimentele de securitate ale individului. Răspunsul la nevoile de afiliere ale omului

ca reprezentare aristotelică a unui „zoon politikon” convertește persoanele integrate într-o organizație în ceea ce este cunoscut sub numele de „om organizațional”, posesorul unei conduite și al unei mentalități organizaționale.

Încercarea noastră de a analiza clasa de elevi din perspectiva organizațională pornește de la deosebirile și asemănările stabilite între caracteristicile esențiale ale unei organizații în sens generic și atributele fundamentale ale grupului școlar.

Profesorul E. Păun definește organizația ca „*organizare social-umană ce presupune asocierea spontană sau dirijată, voluntară, a unui număr mare de indivizi ce dețin statute și roluri bine definite, determinate sau nu, în vederea realizării unui scop și a anumitor obiective*” (*Managementul organizațiilor educative*, note de curs, Universitatea București, 1995). Caracteristicile comune care atestă apartenența organizațională a grupului școlar sunt următoarele :

- numărul mare de indivizi aflați în interacțiune (30-40 de elevi) ;
- desfășurarea activității organizate în scop comun : informarea, formarea, educarea și devenirea personalităților în formare ale copiilor ;
- asocierea dirijată : formarea unei clase de elevi este o activitate realizată de serviciile de secretariat, în faza de constituire, orientată de cadrul didactic, în faza de consolidare, ori dirijată și condusă prin majoritatea demersurilor celui din urmă, în toate situațiile de instruire curente ;
- structura de statute și roluri dezvăluie, pe de o parte, discriminarea rolul profesorului/rolul elevului, iar pe de alta, variabilitatea rolurilor din grupul de elevi.

Structura școlară imprimă și clasei de elevi aceeași structură formală, cu poziții și roluri foarte bine definite. Din perspectiva psihologiei sociale rolul presupune o intervenție activă în ambianță, iar din perspectiva organizațională, un model organizat de conduite privind o anume poziție a unui individ într-un ansamblu organizațional.

Fenomenele de rol sunt următoarele :

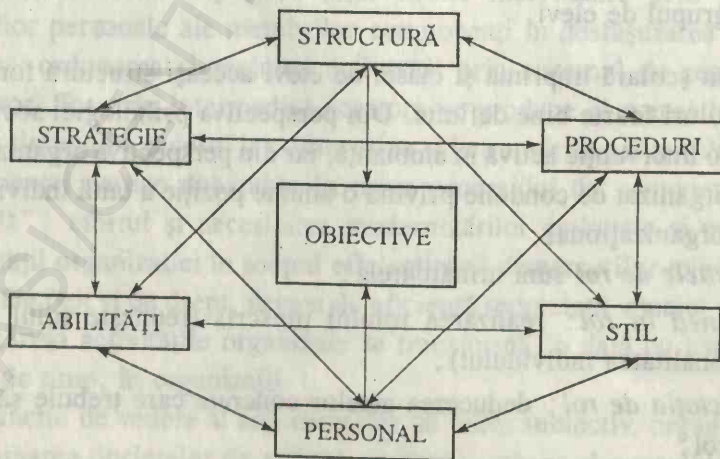
- *acțiunea în rol* : realizarea rolului prescris (reunește rolul social și personalitatea individului) ;
- *expectația de rol* : deducerea actelor concrete care trebuie să decurgă din rol ;
- *percepția de rol* : reprezentarea conduitei pe care rolul a determinat-o ;

- *jucarea rolului* ;
- *interacțiunile rolului* ;
- *conflictele de rol* ;
- *conflict intrarol* : apare atunci când expectațiile de rol vin în contradicție cu așteptările personale (explicații posibile prin modelul „disonanțelor psihoafective” al lui Festinger) ;
- *conflict interrol* : apare la aceia care dețin mai multe roluri, fie în interiorul aceleiași organizații, fie în afara ei ;
- *conflict rol/personalitate* : apare atunci când rolul satisface doar parțial așteptările personale ori când valorizează parțial posibilitățile personale.

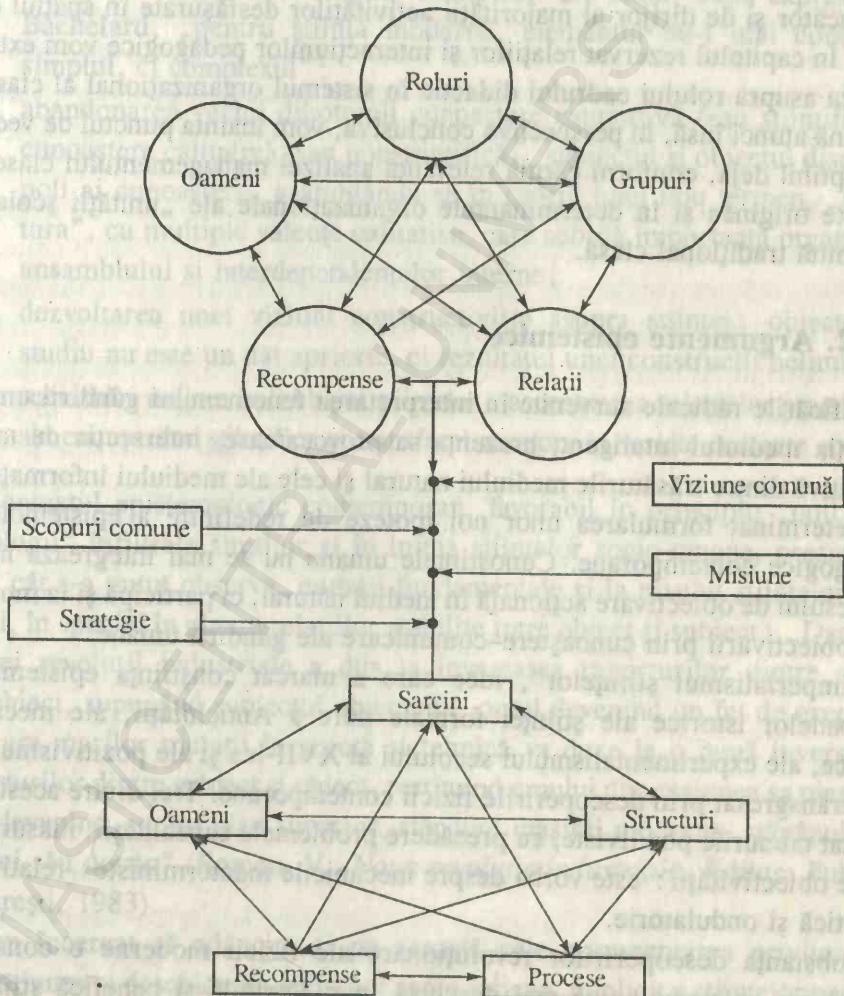
Clasa de elevi ca organizație trebuie să fie durabilă și inovativă în același timp. Se poate observa că organizația clasă este o configurație la fel de complexă ca oricare alta, evolutivă și dinamică, prin faptul că se construiește permanent în urma acțiunii concertate a celor implicați aici.

Arhitectura organizației școlare este compusă din procesele de funcționare și de structurare ale acesteia. Vom expune în cele ce urmează două modele de reprezentare ale arhitecturii organizaționale :

- a. **Modelul lui Waterman, Peters și Philips** : introduce în câmpul de analiză rolul și prezența managerului în activitatea de structurare a arhitecturii organizaționale. Sunt evidențiate raporturile stabilite între dimensiunile procedural-strategice și aptitudinal-stilistice.



b. **Modelul lui Hurst** : în același spirit, dar într-o variantă mai complexă, acest model încearcă să sintetizeze totalitatea aspectelor privitoare la o organizație, în general, și la organizația școlară (clasa), în special. Meritul acestei analize se regăsește în întrepătrunderea dintre sferele organizațională și managerială. Puntea comună este formată din elemente cu trăsături comune pentru amândouă dimensiunile, structurală și managerială.



Am selectat modelele anterioare dintr-o serie de alte șase modele prezentate de profesorul Dieter Geulen de la Freie Universität Berlin, în cursul de psihosociologia educației, susținut în anul 1994. Demonstrațiile de atunci ale profesorului Geulen vizau argumentarea izomorfismelor existente între structura unei organizații economice și structura unei clase de elevi, în accepția sa de organizație. Totodată, în ceea ce privește argumentarea intervenției cadrului didactic, se poate observa poziția acestuia din interior, de membru și de variabilă existențială, determinantă a organizației. Clasa trebuie să se reprezinte și prin relațiile stabilite cu educatorul în postura acestuia de conducător și de dirijor al majorității activităților desfășurate în spațiul educativ. În capitolul rezervat relațiilor și interacțiunilor pedagogice vom extinde analiza asupra rolului cadrului didactic în sistemul organizațional al clasei.

Până atunci însă, în perspectivă conclusivă, vom înainta punctul de vedere, perceptibil deja, conform căruia relevanța analizei managementului clasei își găsește originea și în determinantele organizaționale ale „unității școlare”, denumită tradițional clasă.

1.2.2. Argumente epistemice

Modificările radicale survenite în interpretarea fenomenului gândirii umane, apariția mediului inteligent, prezența sa provocatoare, intersecția de natură cognitivă dintre trăsăturile mediului natural și cele ale mediului informațional au determinat formularea unor noi ipoteze de redefinire a epistemologiei pedagogice contemporane. Cunoștințele umane nu se mai integrează numai procesului de obiectivare acțională în mediul natural, ci participă și la momentele obiectivării prin cunoaștere-comunicare ale gândirii umane.

„Imperialismul științelor”, idee care a marcat conștiința epistemică a perioadelor istorice ale științei formale pure a Antichității, ale mecanicii clasice, ale experimentalismului secolului al XVII-lea și ale pozitivismului, a fost transgresat prin descoperirile fizicii contemporane. Trei dintre acestea au afectat tabuurile pozitivistice, cu precădere problemele cauzalității, măsurătorii și ale obiectivității: este vorba despre mecanicile indeterminate: relativistă, cuantică și ondulatorie.

Substanța descoperirilor revoluționare ale fizicii moderne o constituie orientarea epistemologică mai deschisă, mai flexibilă și benefică științelor socio-umane. M. Drăgănescu arată că (*Informatica și societatea*, Editura Politică, București, 1987) „omul trece treptat de la o gândire influențată de

mecanică și mecanisme – gândire care se mai resimte în toate domeniile – la o gândire psihico-informațională, adică la o gândire în pas cu știința și tehnologia epocii în care trăiește.

Teoriile anterioare au reușit să imprime totuși câteva tendințe utile demersurilor de cercetare din științele socio-umane, sintetizate de către Cezar Birzea în maniera următoare :

- a. inversarea raportului dintre abordarea reduccionistă și abordarea holistă : de aici își trag seva conceptele transdisciplinare, a căror arie depășește cadrul unei singure discipline. De altfel, după expresia lui Bachelard, „pentru știința modernă, elementul nu-l mai constituie simplul, ci complexul” ;
- b. abandonarea vechii dihotomii cunoaștere cantitativă (sau științifică) – cunoaștere calitativă (sau nonștiințifică) : subiectul și obiectul dispar ca poli ai cunoașterii, asamblându-se în cadrul unui nou termen, „structura”, cu multiple valențe calitative, care acordă importanță organizării ansamblului și interdependențelor interne ;
- c. dezvoltarea unei viziuni constructiviste asupra științei : obiectul de studiu nu este un dat aprioric, ci rezultatul unei construcții nelimitate ;
- d. schimbări majore în limbajul științelor : accentuarea valențelor pragmatice ale enunțurilor științifice și transferul acestora în variate contexte sociale.

Contextul epistemologic contemporan, favorabil în principiu „noii epistemologii” infiltrate simțitor și în inima științelor socio-umane, presupune, după cât s-a putut observa, mutații fundamentale și la nivelul științelor educației, în special în planul relațiilor stabilite între obiect și subiect : „Dacă era primei revoluții industriale a dus la inversarea raporturilor dintre obiect și subiect, supunând subiectul obiectului, omul devenind un fel de executant orb, era marilor mutații în știință și tehnică va duce la o nouă inversare a raporturilor dintre subiect și obiect, restituind omului dimensiunea sa pierdută, el redevenind, pe un plan superior, stăpânul mașinii moderne, stăpânul propriului său destin” (Roman, V., *Noua revoluție industrială*, Editura Politică, București, 1983).

Am încercat să adâncim și pe această cale argumentarea privitoare la expansiunea și deschiderea științelor socio-umane, implicit a științelor pedagogice către noile epistemologii, legitimate să inducă un spirit nou în cunoașterea științifică actuală.

În literatura de specialitate contemporană se formulează tot mai multe puncte de vedere care tratează tema „epistemologiei sociale”, ca încercare de depășire a stadiului cercetărilor micro ale epistemologiei subiective individuale, printr-un stadiu de nivel macro. Aceasta corespunde analizelor interacționale din societate și memoriei exosomatice. Teoria formulată de Jesse Shera și Margaret Egan (vezi Maria Cornelia Bârliba, *Introducere în epistemologia informațională*, Editura Științifică, București, 1990) definește epistemologia socială ca studiu al proceselor, „prin care societatea ca un întreg se preocupă să dobândească o perspectivă sau o relație inteligibilă față de mediul ambiant total-fizic, psihologic și intelectual”. Epistemologia socială, înțeleasă de către unii autori, cum ar fi M. Ciganik, ca un instrument pentru organizarea managementului și pentru controlul tezaurului cunoașterii umane, este o dovadă a deschiderii cercetărilor epistemologice către „zona socialului intelectualizat”. Acest aspect este, într-o oarecare măsură, și o viziune filosofică și metodologică asupra fenomenelor care legitimează actuala etapă din istoria omenirii drept etapă a „vieții intelectuale”.

Infuzia de „pragmatism subiectiv”, și prin aceasta încercăm să introducem și o nouă sintagmă în procesul de argumentare a corelațiilor dialectice stabilite între didactică și management, mai poate fi explicată și prin dezvoltarea *praxiologiei*, ca o orientare filosofică și științifică deopotrivă, cu o respirație extrem de largă. Asociată în mod deosebit cu numele filosofului polonez Kotarbinsky și cu cel al sociologului american Parsons, praxiologia poate fi definită ca o știință a acțiunii eficiente, a acelor activități care contribuie la realizarea deplină a ființei umane, la sporirea rolului acesteia în natură.

Deși Kotarbinsky subliniază cu insistență în *Tratat asupra lucrului bine făcut* faptul că praxiologia, pe care o expune în mod sistematic, ar fi o generalizare a principiilor științelor economice, o metateorie a economiei, meritoriu este faptul că întregul său demers penetrează marea varietate a științelor socio-umane, care o pot exploata și utiliza în eficientizarea demersurilor lor. Or, în științele pedagogice contemporane, nevoia de eficiență solicită intervenția fermă a tuturor elementelor cu caracter praxiologic, impuse de orice demers managerial. Cu atât mai mult, teoria instruirii și teoria procesului de învățământ mențin la cote înalte tendințele de flexibilizare și deschidere către tot ceea ce poate spori și multiplica eficiența. Deși uneori apetitul exagerat față de conceptele noi și racordarea lor la un spațiu științific paralel poate crea confuzie și irelevanță, apreciem totuși că joncțiunea interdisciplinară discutată își găsește utilitatea și legitimitatea.

1.2.3. Argumente istorice

Se pare că, încă din perioadele preistorice, pe drumul afirmării vocației educative a societății, îndatoririle privitoare la instrucție și educație le reveneau adulților. Tehnicile inițiatice precum și celelalte intervenții cu caracter educativ aduceau în prim-planul atenției „bătrânul” tribului, care-i învăța pe tineri cum să se comporte în relațiile cu ceilalți membri ai comunității ori cu străinii, pregătindu-i într-un fel specific pentru viață.

Complicarea relațiilor sociale dar și progresul economic și social evidențiază alte persoane îndrituite să exercite misiunile educative: scribii, preceptorii, pedagogii. Ei preiau atribuțiile anonime și sporadice ale părinților transformându-le în atribuții cu caracter permanent. Dincolo de caracterul instructiv al intervenției acestor persoane, rolul predominant al activității lor îl constituia educarea și formarea morală a tinerilor. Prin accentul pus în definirea și încadrarea profesiei respective pe relația stabilită între subiectul și obiectul educației își găsește rostul o nouă profesiune, care va marca evoluția culturală și socială a umanității, bucurându-se de-a lungul vremurilor de un binemeritat prestigiu – educatorul.

Începuturile au fost uniforme mai degrabă în privința stabilirii instituției care consacră profesiunea, respectiv *școala*, decât în a conceptualiza și denumi profesiunea ca atare. Instituția anume apare în condițiile comunităților antice și este un cuvânt cu o etimologie complexă: în grecește, *skhole*, ad literam, însemna „odihnă pentru muncă” ori „răgaz”; la romani, *schola* sau *scola* a devenit „școală”, instituție de învățământ care îndeplinește funcțiuni specifice. Aceasta este cea care poate să fie considerată făuritoarea unei profesii distincte, proprii. După cum se poate observa, profesiunea didactică, aceea de *profesor*, căci despre ea este vorba, și-a evidențiat încă de la originile sale trăsăturile definitorii și dominantele în raport cu reperele sociale și instituționale. „Noțiunea de profesor – după cum arată Romeo Poenaru – (*professum* – supinul verbului *profiteri* «a vorbi în fața cuiva, a declara în mod public, a face profesie de credință») este profesia prin excelență, probabil prima, dezvoltată istoric de omenire.” Este de remarcat aici că, mai mult ca sigur, caracterul istoric al profesiei a determinat nominalizarea specializării de a educa pe alții cu însuși termenul generic al tuturor profesiunilor: *profesor*. A profesa înseamnă a practica în special funcția de educator în raport cu unele categorii de populație, dar și într-o dependență clară în raport cu propria persoană.

Profesorul este prin excelență un adult, de cele mai multe ori mai în vârstă decât cei educați. Ca adult, ca posesor al unui ascendent asupra celorlalți membri ai grupului, profesorul apare ca foarte apropiat (cel puțin fizic – proxemic) de aceștia, apare și ca un conducător ori judecător al faptelor grupului, dar și ca un judecător al propriilor demersuri. Chiar dacă percepția istorică în raport cu activitatea didactică ne-o reprezintă pe aceasta ca pe o activitate profesională de înaltă tehnicitate, „știut fiind că în fiecare clipă, în clasă ori în afara ei, profesorul trebuie să ia numeroase decizii și nu de puține ori, instantaneu, sub presiunea evenimentelor zilnice”, rareori profesorul se poate ghida după regulile scrise în tratate și regulamente. În multiple situații, el își întemeiază intervențiile pe aptitudinile interacționale, pe reguli nescrise, pe decizii profesionale: „A le controla pe acestea – afirmă profesorul Romeo Poenaru – a se autocontrola, cât și a le pune în concordanță cu dorințele elevilor ori așteptările părinților, ca și cu cerințele școlii și ale societății se dovedește a fi o problemă dificilă”.

Încercând o comparație, într-o situație identică unui judecător i-ar fi mult mai ușor, deoarece el nu condamnă ca personalitate, ci ca reprezentant al unei entități supraordonate (poporul, suveranul etc.). Educatorul trebuie, în schimb, să ia decizii și, eventual, să dea pedepse în calitate personală, asumându-și responsabilitatea acestora. Dar, să recunoaștem că nu este deloc simplu pentru un profesor care este leneș și delăsător să le solicite elevilor hărnicie și sârguință, pentru unul care este oscilant să le ceară fermitate, căci profesorul nu poate să fie convingător decât atunci când există un izomorfism între atitudinea manifestată de acesta și cea care i se poate cere pentru respectiva situație.

Am încercat să schițăm succint câteva idei referitoare la originea și dezvoltarea profesiei de cadru didactic, impregnate de un vădit caracter istoric. Concluzia care se poate desprinde și din aceste inferențe este una care vine să consolideze încercarea de definire a pedagogiei propusă de C. Freinet, ca „știință a conducerii unei clase în vederea unei instrucții și educații optime ale copiilor care o compun”.

Acreditarea ideii că procesul de învățământ se prezintă ca un proces de conducere dirijează raționamentul spre o concluzie clară: acțiunile practice și ideile despre conducerea învățământului și a clasei au fost prezente perpetuu în aria istoricului pedagogiei. Cadrul incursiunii istorice în această problemă ar fi foarte larg, debutând cu Socrate, Platon, Aristotel, Quintilian și continuând cu Comenius, Pestalozzi, Diesterweg, Herbart și alții. Comenius este primul care evidențiază explicit multitudinea de variabile corespunzătoare

conducerii colectivului de elevi, dispuse și integrate într-un sistem coerent. Abordând însă realist problematica istorică, este de datoria noastră să-l menționăm printre cei preocupați de fenomenele anterioare și pe Makarenko, pedagogul rus care avea să răstoarne în mod neașteptat echilibrul și dinamica grupului prin perspectiva „bucuriei zilei de mâine”. Ancora motivațională foarte eficientă, teoria anterioară, nu poate fi neglijată.

1.2.4. Argumente sociologice

Jean Piaget arată, în *Problèmes de la Psychologie de l'enfance* (apud: G. Gurvitch, *Traité de sociologie*, vol. II, PUF, Paris, 1963): „Problemele sociologice pe care le ridică copilăria se pot grupa în două categorii principale: relațiile sociale dintre copii și adulți și relațiile sociale ce se stabilesc între copiii înșiși”.

Situațiile de instruire, lecțiile, ca forme de organizare a procesului de învățământ, se desfășoară într-un anumit mediu social. Motivarea socială a învățării, relațiile educaționale și edificarea unui climat social sunt domenii care nu pot fi ignorate în procesul de proiectare, organizare și conducere a activităților educaționale. Performanțele elevilor sunt dependente de mediul social, dar și de tipologia și structura relațiilor educaționale din clasa de elevi. Relațiile educaționale nu se desfășoară într-un sistem organizațional stabil și inert, ci într-un cadru activ, dinamic și aflat în continuă schimbare prin rețelele mobile ale clasei de elevi.

Învățarea a fost considerată de pedagogia clasică un proces eminentemente individual, dar prin desfășurarea ei în cadre social-grupal-interacționale, este în aceeași măsură și un proces social. Analiza bisensuală a acestei probleme evidențiază:

- dependența rezultatelor școlare individuale de performanțele grupului (fapt valabil în contextele grupale);
- rolul școlii este de a înzestra elevii și cu o serie de competențe sociale (cunoștințe, priceperi, deprinderi, comportamente, atitudini și reprezentări sociale). Din această perspectivă, învățarea școlară poate fi considerată un tip de învățare socială. Pe aceste baze, cunoașterea organizării sociale a activității educaționale din fiecare situație de instruire are importanță pentru optimizarea procesului de desăvârșire a ființei umane individuale.

Există anumiți parametri ai activității clasei de elevi în funcție de care se poate defini și clasifica un anumit mediu ori climat psihosocial: influențele exercitate de structura, de modul de organizare și de dinamica claselor de elevi asupra randamentului învățării; valențele și utilizările date unor forme de organizare ori de interacțiune în relațiile dintre elevi ori în relațiile didactice; efectele conjuncturilor grupale asupra învățării individuale; procesele de reprezentare socială, efectele de așteptare și etichetare, credințele și sistemele de percepție a sinelui. Toți acești parametri determină configurarea climatului organizațional și psihosocial și presupun o analiză mai atentă a proceselor de conducere și dirijare a grupului de elevi, în general, și a activităților de învățare care au loc în și prin acesta, în particular.

O dată cu investigarea unor elemente de sociologie a educației, profesorul a început să fie considerat „conducător de grup” preocupat, după expresia profesorului L. Vlăsceanu, „de definirea următoarelor aspecte:

- profilul social al grupului;
- identitatea, sintalitatea și concepția grupului despre poziția și coeziunea sa;
- climatul emoțional și moral al grupului;
- atitudinile intelectual-scolare ale grupului și ale modurilor de rezolvare a problemelor” („Organizarea climatului social al lecțiilor”, în: *Perfecționarea lecției în școala modernă*, coord. I. Cerghit, E.D.P., București, 1983).

Ceea ce se pierde din vedere în foarte multe dintre analizele pedagogice clasice este faptul că situațiile de instruire sunt organizate în așa fel încât să stimuleze performanțele individuale în condiții de maximizare a nivelului performanțial al grupului. Deși în majoritatea cazurilor organizaționale apar și subgrupuri (indiferent de gradul de omogenitate al grupului principal) oarecum dependente în relațiile cu grupul principal, ele tind să-și construiască sisteme de referință socială și chiar școlară diferențiale. Cadrul didactic este chemat să identifice la timp aceste fenomene educaționale și să intervină în scopul nuanțării climatului psihosocial organizațional rezultat.

Proiectarea situațiilor de instruire nu poate fi realizată numai din perspectivele cognitiv-didactice, ea trebuind să fie întregită cu o perspectivă social-relațională. În acest sens, cadrul didactic este privit și ca un conducător social al grupului. El nu mai poate rămâne doar un simplu transmitător de cunoștințe sau un organizator al condițiilor de asimilare informațională, ci și un manager al clasei de elevi.

1.2.5. Argumente psihologice

Teoriile moderne ale instruirii încearcă să introducă în practica de predare aporturile științifice ale psihologiei. Deși din punct de vedere doctrinar unii psihologi au pretins să deducă o pedagogie din datele psihologice, reducând-o în această manieră la o psihologie aplicată, teritoriile științifice, teoretice și metodologice ale celor două științe (uneori apropiate și chiar izomorfe) și din punctul de vedere al didacticii nu se suprapun, nu coincid.

În substanța lor, cele două teritorii științifice sunt diferite, posedând specificitate și personalitate. Dinamica relațiilor dintre cele două științe este mai mult una interacțională, de interpenetrare și de hibridizare.

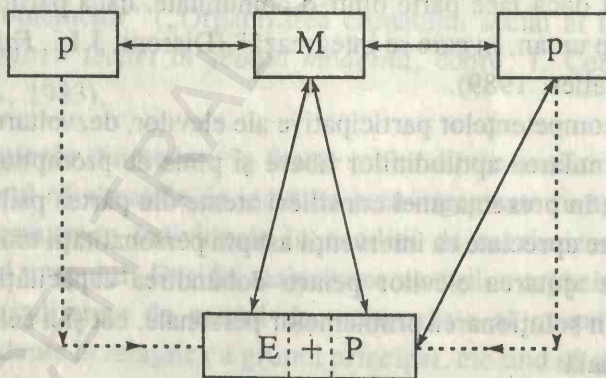
Dissons (1989) arată importanța planului interacțional presupus de viața și activitatea școlară și, implicit, necesitatea formării elevului pentru participarea la viața grupului, a dotării acestuia cu abilități psihologice de adaptare și de integrare. Iată însă, explicit, punctul de vedere al lui Dissons : „Cum în clasă este vorba în primul rând de raporturi și interacțiuni, de luări de poziție personale față de alții, reiese că elevul nu este interesat de fapte și situații de acest fel decât dacă face parte dintr-o comunitate, dacă participă din plin la viața unui grup uman, în care se integrează” (Dissons, J.L., *Faire des adultes*, Dessart, Bruxelles, 1989).

Formarea competențelor participative ale elevilor, dezvoltarea aptitudinilor creative și stimularea aptitudinilor libere și pline de promptitudine nu pot fi realizate decât în prezența unei consilieri atente din partea psihologiei. Situațiile de instruire apreciate ca intervenții asupra personalității umane în devenire au drept scop ajutarea elevilor pentru dobândirea capacităților rezolutive, necesare atât în soluționarea problemelor personale, cât și a celor care privesc adaptarea socială.

Pentru favorizarea adaptării actuale și viitoare a elevului la condițiile evolutive ale vieții contemporane, cadrul didactic nu mai poate promova aceeași relație statică de predare – învățare ; în fața acestuia se impune imperativul incitării capacităților de inițiativă ale elevilor, astfel încât, dintr-o pedagogie a obiectivelor și obiectelor de învățământ, pedagogia contemporană să devină o pedagogie interacționistă și personalitară. Se desprinde de aici necesitatea plasării elevilor în centrul unor experiențe integrale de studiu, învățare, trăire, comunicare, evaluare.

Din perspectiva argumentării psihologice, determinante sunt relațiile stabilite cu următoarele ramuri subiacente: psihologia generală, psihologia dezvoltării, psihologia genetică, psihologia socială, psihologia cognitivă, psihologia educației. Sinteza informațiilor culese arată că în cadrul vieții școlare adaptarea elevului la cadrele instituționale și organizaționale de aici se derulează și prin procedee psihologice, diferențiate nivelar :

- primul nivel îl constituie aspectul exterior, care poate să fie descris ca o învățare socială și ca un comportament social, desfășurat prin intermediul contactelor sociale școlare ;
- al doilea nivel îl presupune aspectul interior, ca o internalizare a unei sinteze de influențe sociale exterioare, conjugate cu dispozițiile psihice interne, stabile față de comportamentul social. Aspirând către o argumentare cât mai eficientă și exhaustivă, ne permitem să prezentăm aici concepția lui Linhart privitoare la modelul general al conducerii învățării prin intermediul conexiunilor dintre intervențiile controlate ale cadrului didactic și perturbările aleatorii ale mediului :



Legenda schemei ilustrează relațiile stabilite între E (elev), P (profesor), M (mediu), p (factori perturbatori). Graficul demonstrează că elevul este influențat, prin intermediul cadrului didactic, direct sau prin substituenți tehnologici, dar, în aceeași măsură, se supune și influenței elementelor necontrolate, perturbatoare (atât de ordin intern: boală, oboseală, tensiune nervoasă, cât și extern: sociale, familiale). Este legitimată astfel o intervenție

fermă a profesorului pentru crearea circumstanțelor favorizante în scopul depășirii efectelor anticipate ale factorilor perturbatori ori pentru combaterea lor prin educație preventivă, astfel încât elevii să poată învăța chiar și atunci când condițiile nu sunt optimale. Extremă rămâne oportunitatea demersurilor planificate și organizate ale educatorului. Tot schema prezentată de Linhart (*Psihologia învățării*, Praga S.P.N., 1967) ne ilustrează importanța liniilor de feed-back, variate și dinamice, complete și relevante.

Toate aspectele presupuse de o analiză psihologică riguroasă și amplă nu pot fi parcurse prin intermediul demersurilor noastre. De altfel, acest obiectiv nu se regăsește în stratul teleologic al investigațiilor demarate. Ceea ce am urmărit, în mod constant, în subcapitolul rezervat argumentelor psihologice a fost trecerea în revistă a principalelor elemente cu caracter psihologic, care legitimează extinderea sferei de analiză educațională către arii interdisciplinare mai largi și mai îndepărtate de sectorul imediat al științelor socio-umane. Aici se înscriu și deschiderile motivate ale didacticii și teoriei instruirii către paradigma epistemologică modernă a managementului.

1.2.6. Argumente manageriale

Există o multitudine de definiții ale managementului și multe dintre ele sunt cuprinzătoare și științifice. La origine, cuvântul provine din latinescul „manus” și desemnează strunirea cailor care trag un car sau o căruță cu ajutorul hăturilor. Această imagine poate fi folosită în studiul celorlalte definiții.

Pentru a clarifica conceptul de management, trebuie avute în vedere :

- sensurile verbului englezesc „to manage”. Acestea sunt surprinzătoare, dar parte dintre ele pot contribui la o mai bună înțelegere a conceptului.

Iată câteva definiții existente în dicționar :

- a ține un cal de frâu ;
- a administra ;
- a trata cu indulgență ;
- a duce la bun sfârșit.

- numeroase definiții date în diferite lucrări științifice :

- a prevedea și a planifica, a organiza, a conduce și a controla (Fayol) ;
- asumarea răspunderii pentru deciderea, planificarea și reglementarea activității unor oameni, care lucrează pentru un scop comun, astfel încât, rezultatul corect să fie eficient și economic (Brecht) ;

- lucrul cu indivizi sau grupuri, pentru îndeplinirea unor obiective organizaționale (Hersey & Blanchard);
- dirijarea aspectelor tehnologice, comerciale și umane ale unei situații în scopul obținerii unui progres; organizarea sistematică a resurselor (Drucker).

În ciuda diversității elementelor pe care pun accentul aceste definiții, există câteva componente cheie, comune tuturor: nevoia de obiective și scopuri pentru o activitate; exploatarea resurselor umane și materiale existente; coordonarea eforturilor individuale. În urma studierii aspectelor anterioare, se pot trage următoarele concluzii: cuvântul „management” se suprapune ca sferă explicativă și de definiție cu următoarele concepte:

- *supraveghere/supraveghetor*: desemnează adeseori managementul de la niveluri inferioare, cu posibile conotații mai sterpe și diminuate în conținut managerial propriu-zis;
- *conducere (leader ship)/lider*: diferențele dintre un manager și un lider au o importanță practică, care poate fi pusă în evidență prin două întrebări:

1. Trebuie managerii să fie lideri?

2. Trebuie liderii să fie manageri?

Răspunsul general acceptat la prima întrebare este „da”. Dacă rolul unui manager este acela de a atinge niște obiective prin intermediul altor oameni, este de neconceput ca ei să nu aibă aptitudini de conducere. Termenul de conducere nu este sinonim cu cel de management, dar constituie o parte esențială a acestuia din urmă. În ceea ce privește a doua întrebare, majoritatea oamenilor ar da un răspuns negativ. În practică, mulți lideri charismatici nu au nici un interes și nu se pricep deloc la management.

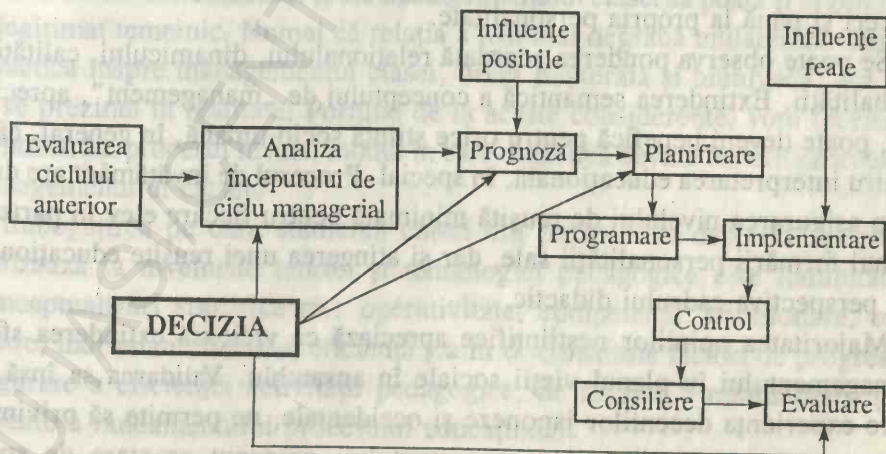
- *a executa/executor*: desemnează un grup sau un individ care execută sau îndeplinește deciziile unei alte persoane;
- *organizare/organizator*: este o activitate care are foarte multe în comun cu managementul însă nu i se substituie. Organizare este doar o verigă componentă a buclei manageriale;
- *administrare/administrator*: în special în sectorul public, termenul este folosit ca sinonim al managementului, dar, în general, administrarea tinde să aibă conotații de muncă fără legătură cu procesul de luare a deciziilor ori cu alte componente manageriale;
- *direcțiune/director*: în mod eronat, în special în spațiul cultural românesc postrevoluționar, s-a trecut la o schimbare a „cărților de vizită”, în locul

titulaturii de director general făcându-și apariția sintagma „general manager”. Nu pot fi însă substituite elemente cu încărcătură sociologică distinctă, statutul cu rolul ;

- *control/controlor* : este o situație izomorfă aceleia presupuse de organizare și coordonare. Controlul este o etapă a procesului managerial ;
- *boss* (șef) : este poate cuvântul cel mai des utilizat ca substituent al managerului (peste hotare). Originea sa indică o oarecare perspectivă a muncii de manager. Cuvântul „boss” desemnează în engleză piesa centrală, de piatră sau de lemn, a unei arcade sau a unui turn, pe care se sprijină grinzile. Fără această piesă, întreaga structură s-ar prăbuși ;
- *guvernator* : provine din latinescul „gubernator”, care desemna cârmaciul unei nave, omul care se asigură că nava păstrează direcția bună.

Se poate observa, din analiza etimologică și semantică, relevanța relațiilor stabilite între conceptele analizate și cel de management. Scopul evaluării este și unul apropiat educației, întrucât mediul pedagogic a încurajat perpetuarea confuziilor și a neînțelegerilor, cu precădere în actuala etapă de reformă și restructurare a componentelor învățământului.

Traducerea realizată în limba română este cu aproximare „conducere”, dar în limbajul curent termenul are un sens mai limitativ, desemnând mai ales aspectul acțional: coordonarea, decizia și controlul. Acțiune realizată în cicluri spiralate, debutând cu analiza ciclului anterior, managementul implică toate aspectele ce decurg din actul conducerii și toate funcțiile specifice acestuia :



Din perspectiva educațională, termenul de management apare în mai multe ipostaze: *management educațional* și desemnează un concept mai larg decât managementul școlar, având în vedere politica educațională. El cuprinde elementele strategice, producându-se și în sistemele nonformal și informal.

Managementul școlar, după expresia profesoarei Rodica Niculescu (*Să fii un bun manager*, 1994), „se raportează la conducerea activității școlare din punct de vedere instituțional, în raport cu managementul educațional, care se referă la conducerea actului educațional în ansamblul manifestărilor sale”. Acesta se întemeiază pe „știința conducerii”, în general, și a școlii, în special, și poate fi definit ca un proces complex în care agentul conducător dezvoltă și aplică o strategie educațională specifică fiecărui modul al ierarhiei sistemului de învățământ. Ea se localizează cu precădere la nivelul formal al educației.

Ideea, cu importanță covârșitoare însă, pe care am dorit să o subliniem la acest palier al analizei noastre, o reprezintă una dintre cele mai moderne abordări etimologice și semantice ale managementului, care va schimba radical statutul epistemologic și social al disciplinei și, implicit, rolul său în dezvoltarea științelor pedagogice, a teoriei instruirii, a didacticii.

Semantica foarte complexă presupusă de termenul anglo-saxon validează și încurajează asocierea sau chiar identificarea cu sensul de *reușită*. După cum se poate observa, managementul nu se mai situează singular, numai ca apanaj al conducătorilor, fiind, printr-o definiție acceptată de cele mai moderne investigații în domeniu (Feigenbaum, 1961, Deming & Juran, 1970, Taguchi, 1980, Rinner & Mitang, 1988), reușita într-un domeniu al vieții sociale, de la afaceri și până la propria personalitate.

Se poate observa ponderea acordată relaționalului, dinamicului, calității și globalității. Extinderea semantică a conceptului de „management”, apreciem noi, poate deveni benefică pentru orice știință socio-umană, în general, cât și pentru interpretarea educațională, în special. Procesul de învățământ are drept scop asigurarea nivelului de reușită minimală pentru fiecare elev în parte, în planul formării personalității sale, dar și atingerea unei reușite educaționale, din perspectiva cadrului didactic.

Majoritatea opiniilor neștiințifice apreciază ca vicioasă extinderea sferei managementului în planul vieții sociale în ansamblu. Validarea sa însă, de către experiența deceniilor japoneze și occidentale, ne permite să privim cu optimism destinul viitor al managementului, perceput ca stare de spirit, guvernatoare a procesului de învățământ.

Se pune, pe bună dreptate, întrebarea dacă prin extinderea, într-o viziune mai amplă, a managementului și la nivelul clasei de elevi și la cadrele relației directe educator – educat, nu cumva intrăm în capcana confuziei de planuri. Sau, din alt unghi de vedere, acceptând ideea că managementul educațional decurge din logica procesului de învățământ și a relațiilor statuate în clasă, din definirea cât mai completă a respectivului proces, nu ar putea să pară că această nouă abordare educațională se substituie didacticii.

Mesajul educațional și, în general, valorile educației se împlinesc cel mai concret în practica conducerii învățământului, iar activitatea educativă nu este „o simplă transmitere de date, ci, înainte de toate, conducerea (în sens cibernetic) unui proces complex de generare de comportamente durabile, motivate, finalizate și integrate...” (Pavel, A., *Educația și pedagogia în perspectivă operațională*, E.D.P., București, 1969, p. 35). Dificultățile care apar în stabilirea conturului propriu al *managementului clasei* în raport cu didactica sunt, desigur, reale. De altfel, așa cum s-a observat și din argumentele cu caracter epistemic, dezvăluirea interacțiunilor și deosebirilor dintre diverse discipline devine din ce în ce mai grea în condițiile paradigmelor de abordare interdisciplinară, multidisciplinară și transdisciplinară din științele contemporane. Chiar dacă este vorba despre o discuție din perspectiva intradisciplinarității (atât didactica, cât și managementul clasei fiind discipline circumscrise domeniului pedagogiei), evaluăm profitabil extensia paradigmelor de analiză ale uneia și aceleași realități: procesul de învățământ.

Am încercat să arătăm până acum ceea ce face ca integrarea dintre domeniile de studiu ale didacticii și ale managementului clasei să poată fi argumentat și legitimat temeinic. Numai că relația a fost mai degrabă unilaterală, dinspre didactică înspre managementul clasei, decât bilaterală și biunivocă, așa cum ea se prezintă în realitate. Pornind de la aceste considerente, vom încerca să demonstrăm procesul invers, modul în care didactica devine beneficiara datelor managementului clasei.

Îmbogățirea pe care studierea clasei din perspectiva descrisă anterior o realizează la nivelurile teoriei și tehnologiei pedagogice este indubitabilă. Conceptualizări specifice ca: operativitate, competență, coordonare, organizare, îndrumare, decizie, eficiență ș.a.m.d. constituie factori de progres, de asigurare a eficienței activității pedagogice, de reglare a optimalității și de ridicare a randamentului procesului educațional.

Se poate afirma cu suficientă energie că, în relația cu didactica, „managementul clasei nu are decât granițele pe care i le instituie teoreticienii

care se preocupă de studiul ei" (Popescu, V., Vasile, *Știința conducerii învățământului*, E.D.P., București, 1973). Managementul clasei trebuie să devină o componentă intrinsecă științelor pedagogice, în directă interdependență cu teoria instruirii, în măsura în care actul educativ se manifestă ca act de conducere, aflat într-o solidă unitate cu toți factorii, cu toate funcțiile și cu toate principiile care îl determină.

1.3. Paradigme explicative-conceptuale ale studiului managementului clasei de elevi

Elevii petrec o mare parte din timpul copilăriei în școală. *Viața în clasă* a lui Jackson (1968) estimează acest timp la aproximativ 7.000 de ore până la sfârșitul claselor primare, pe când Rutter, în cartea *Cincisprezece mii de ore*, sugerează că această cifră se ridică, la sfârșitul școlii generale, la 15.000. Prin urmare, elevii sunt foarte interesați de ceea ce li se întâmplă la școală, iar reacțiile și percepțiile lor asupra experienței școlare sunt semnificative. În ciuda importanței evidente a ceea ce se petrece în clasă și în școală, evaluările școlare și cercetările efectelor școlii s-au bazat aproape exclusiv pe aprecierea realizării academice și a altor evaluări ale rezultatelor la învățatură.

Folosirea percepțiilor elevilor și a profesorilor a fost comparată cu metoda observării directe, care implică, de obicei, un observator extern în codarea sistematică a comunicării evenimentelor din sala de clasă, potrivit unor scheme de catalogare (ex.: Rosenshine și Furst, 1973; Dunkin și Biddle, 1974; Fraser, 1986). Distincția dintre abordarea „obiectivă” a observării directe a clasei de elevi și abordarea „subiectivă” recunoscută în literatura de specialitate (v. Jessor și Jessor, 1983). În mod deosebit, Murray (1986) a introdus termenul *alfa press* (presă, dulap, tipografie), pentru descrierea clasei de elevi, evaluată de un observator independent, și termenul *beta press* pentru descrierea modului în care este perceput mediul clasei din interior, de către un coparticipant, elev. Rosenshine (1970, 1980) face distincția între măsurarea deducției de „slabă” calitate și a deducției de „bună” calitate a clasei de elevi. Etalonul deducției de slabă calitate abordează fenomene specifice, explicite (ex.: numărul întrebărilor elevilor), pe când etalonul deducției de bună calitate cere celui în cauză să emită o judecată de valoare despre înțelesul și natura evenimentelor din clasa de elevi (ex.: gradul de amicitie profesor-elevi). De

aceea, comparată cu deducția slab calitativă, deducția de calitate este implicată mai mult în semnificația psihologică pe care o au evenimentele din clasă pentru profesori și pentru elevi.

Fraser și Walberg (1981) scot în evidență câteva avantaje prin care măsurările de percepție utilizând „hârtia și stiloul” sunt mai economicoase decât tehnicile de observare a clasei care cer costuri pentru instruirea observatorilor din afară. În al doilea rând, măsurările percepției se bazează pe experiența elevilor acumulată de-a lungul multor lecții, în timp ce datele observaționale se limitează, de obicei, la un număr mic de lecții.

O altă abordare a clasei de elevi implică punerea în practică a tehnicilor de cercetare „naturaliste” și a studiilor de caz ilustrate de strălucitoarele descrieri ale cadrului clasei, găsite în cărți populare ca : *Lui Sir... , cu dragoste, Sus pe scară, Moartea la o vârstă prematură și Treizecișisase de copii* (v. Fraser, J. Barry, *Classroom Environment*, 1986). Câteva exemple bune ale studiilor privitoare la mediul clasei (mai vechi ca an de apariție) pot include autorii : Jackson (1968), Cusink (1973), Rutter (1979), Stake și Easley (1980).

Ca fundamente de epistemologie psihopedagogică, paradigmele care orientează domeniul de studiu al managementului clasei, reliefate și în studiile anterior menționate, dar sub altă denumire, sunt, în proporții diferite, atât *paradigma normativă*, cât și *paradigma interpretativă*.

Prima dintre acestea, *paradigma normativă*, introduce realitatea în datele teoriei promovând analize de tip funcționalist, structuralist și sistemic. Ea se soldează, de obicei, cu formularea unor ipoteze generale, ce verifică teoriile la nivelul ansamblului social, ocupându-se numai în ipostaze izolate de indivizii componenți ai unor grupuri. O aserțiune implicită de la care pornește paradigma normativă este reglementarea conduitei umane printr-un ansamblu de norme explicite și instituționalizate.

Paradigma interpretativă este centrată pe individ, în diferite ipostaze sociale, pe ideea că o colectivitate este formată din persoane ce desfășoară acte conștiente, care nu pot fi cuprinse într-o teorie generală. Viața socială este constituită din interacțiuni între participanți. Interesul general al unor asemenea perspective paradigmatică este contextul, acțiunea în dinamica ei și, mai puțin, relația cauză-efect. Metodele utilizate sub auspiciile acestei paradigme sunt de tip calitativ, motivând că metodologia statistică ascunde adevărul, prezentând numai performanțele medii și mai puțin extremele.

Argumentele de ordin paradigmatic, anterior prezentate, și care permit formularea concluziilor interdependenței celor două modele explicativ-inves-

tigative în fundamentarea domeniului managementului clasei de elevi pot plasa proporțiile repartizate celor două paradigme astfel: o treime celei normative și două treimi celei interpretative.

Ca urmare a unei operațiuni de sinteză, cu privire la evoluția istorică a domeniului investigat, atât preocupări (cercetări, investigații și studii) indirecte, conexe, cât și preocupări directe, tabloul unitar realizat – multidisciplinar și multicultural poate arăta astfel:

1. Studii de evaluare a curriculum-ului din clasă:

- 1969, Anderson;
- 1971, Steele;
- 1972, Welch & Walberg, folosirea Proiectului de Fizică Harvard;
- 1976, 1979, Fraser, folosirea Proiectului de Știință Australian;
- 1976, 1978, 1979, Fisher;
- 1976, Northfield;
- 1977, Eash, folosirea curricula școlară centrată pe inovație;
- 1978, Ainley, curriculum local – facilitățile standardizării științifice;
- 1979, Evans & Sovell, prezența/absența modificării de design instrucțional;
- 1980, de Riano, implicarea sau neimplicarea în activitatea de grup;
- 1980, Fraser, folosirea inovației în individualizare;
- 1982, Felner, folosirea programului de prevenție pentru reducerea stressului elevilor transferați;
- 1983, Baba & Fraser, folosirea noii curricula;
- 1983, Kuhlemeier, folosirea noii curricula de fizică în Germania;
- 1984, Talmage, măsura experienței profesorului cu gruparea cooperativă;
- 1984, Wierstra, folosirea noii curricula de fizică în Germania;
- 1984, Wang, clase de educație specială/clasa de masă;
- 1986, Ullich, interacțiuni didactice diferențiate în funcție de curricula diferențiate;
- 1992 Watermans, materiale alternative/curricula alternative;
- 1994 Krappmann, învățarea modulară în clasă.

2. Studii privind diferențele dintre percepțiile profesorului și ale elevilor (forme reale și forme preferate):

- 1979, Moos;

- 1982, Fraser, elevul actual, elevul preferat, profesorul actual, profesorul dorit ;
- 1983, Fisher & Fraser, elevul real/elevul preferat ; elevul real/profesorul real ;
- 1985, Fraser, elevul actual, elevul preferat, profesorul real, profesorul preferat ;
- 1992, Saville – Troike, elevi centrali, elevi marginali în comunicarea din clasă ;
- 1993, Giorgio, elev real/profesor real ;
- 1994, Laing, reprezentările interpersonale în clasă.

3. *Studii implicând dimensiunile clasei de elevi ca variabile criteriale :*

- 1962, Thistlethwaite, mediul de clasă în clase diferite din colegiu ;
- 1964, Hansen & Herr, elevi cu rate de îngrijire școlară diferențiate ;
- 1965, Astin ;
- 1965, Kasper, clasa de elevi consiliată, clasa de elevi neconsiliată ;
- 1965, Flagg, volumul clasei de elevi ;
- 1968, Walberg, personalitatea profesorului ;
- 1968, Walberg & Anderson, clase reproductive/clase productive ;
- 1970, Walberg & Ahlgren, variabile contextuale variate în clasa de elevi ;
- 1971, Anderson, diferențele dintre randamentul aceluiași elev la profesori diverși ;
- 1971, 1972, Genn, diferențele dintre mediul de clasă la nivel de școală primară și școală gimnazială ;
- 1972, Streets, diferențele dintre clasele din gimnaziu și cele de liceu ;
- 1972, Walberg, sexul elevilor și statutul lor socio-economic ;
- 1974, Steele ;
- 1976, 1982, Trickett clase unisexuale/clase mixte ;
- 1977, Whita, elevi în tranziție ;
- 1978, Morocco, proporția elevilor după sex într-o clasă ;
- 1978, Trickett, clasele din mediul urban/clasele din mediul rural ;
- 1978, Ellet, competența profesorului ;
- 1978, Hearn & Moos, corelații între rolurile școlare și standardele ocupaționale ;
- 1978, Ellet & Masters, mediul din clasă/mediul din școală ;

- 1979, Cohen, timpul școlar în clasa de elevi ;
- 1979, Kuert ;
- 1979, Welch ;
- 1979, 1980, Moos, contextul ergonomic, arhitectural al clasei de elevi ;
- 1980, Hofstein, elevii în raport cu performanțele școlare globale ale clasei ;
- 1980, Owens & Straton, preferințele elevilor ;
- 1981, Genn ;
- 1981, Owens, raport mediul de clasă în care erau integrați ;
- 1981, Rentoul & Fraser, schimbări în preferințele profesorilor pentru individualizare în clasă ;
- 1982, Rentoul & Fraser, nivelul intelectual și afectiv al clasei de elevi ;
- 1983, Lawrenz & Welch, sexul profesorului ;
- 1983, Greene, nivelurile motivaționale normale dar și cele maladive ;
- 1983, Harty & Hassan, ideologia de control a atitudinilor profesorului ;
- 1983, Good & Brophy, climatul sociorelațional în clasa de elevi ;
- 1983, Collier, grupuri și subgrupuri în clasa de elevi ;
- 1983, Roy, metodele de studiu ale claselor de elevi ;
- 1984, Richardson, aspecte sociorelaționale în clasa de elevi ;
- 1986, 1988, Ullich, interacțiuni specifice în clasa de elevi ;
- 1988, Jackson, viața de zi cu zi în clasa de elevi ;
- 1989, Sharan & Jaakobi, începutul anului școlar ;
- 1990, Ritter, violența în clasă ;
- 1993, Freeman, clasa de elevi în ciclul primar ;
- 1994, Geulen, aspecte sociorelaționale în clasa de elevi ; rezolvarea situațiilor conflictuale ;
- 1995, Ullich, interacțiuni multiforme și multivariante în clasa de elevi – rețele interacționale ;
- 1995, Randhawa & Michayluk, tipologia claselor de elevi după mediul specific socio-afectiv ;
- 1996, Geulen & Veith, situații didactice/situații socio-afective în clasa de elevi – micro-decizia educațională.

După cum se poate constata, trecerea în revistă a principalelor preocupări în domeniul supus exegezei, precum și selecția și scrierea au fost operate pornindu-se de la interesul nostru imediat de studiu, de la sursele de informare,

bibliografice și, nu în ultimul rând, de la o grilă personală. Cu siguranță, multe alte opere reprezentative ale domeniului ar merita menționate, însă argumentele anterioare ne permit o atitudine confortabilă față de potențialele exigențe ale exhaustivității.

În urma demersurilor de sinteză operate asupra multora dintre studiile anterior menționate s-au desprins câteva dominante ale conceptului de management al clasei:

- factorii determinanți sunt: recrutarea cadrelor didactice, formarea cadrelor didactice, deontologia didactică și structura familială a colectivului de elevi;
- structura dimensională a conceptului cuprinde dimensiunile: ergonomică, psihologică, psihosocială, normativă, operațională și creativă;
- nivelul interacțional al managementului clasei este dependent de eficiența micro-deciziilor educaționale;
- timpul reprezintă în economia managementului clasei de elevi atât o resursă, cât și o restricție;
- începutul de an școlar reprezintă un exemplu elocvent al priceperii manageriale a cadrelor didactice;
- climatul educațional al clasei de elevi reprezintă o preocupare constantă a managementului clasei;
- consecințele unui management defectuos al clasei sunt: lipsa de motivare a clasei, oboseala, deprecierea climatului educațional, atitudinile de ignorare și indiferență, agresivitatea și violența;
- intervențiile în situațiile de criză managerială: nonintervenția (ignorarea) sau intervenția (durata, frecvența, concizia, consenvența, urmărirea completă);
- negocierea implicită și explicită sunt instrumente determinante în soluționarea unor situații de criză educațională.

Totodată, o altă constatare interesantă este confuzia terminologică dintre conceptele de management, administrație și gestiune, corespunzătoare accepțiunilor lingvistice și mai puțin diferențelor de ordin științific. Încercând o comparație la nivelul conceptelor de administrație și management rezultantele sunt cele din tabelul de pe pagina următoare.

	ADMINISTRAȚIE	MANAGEMENT
OBIECTIVE	Formulate în termeni generali și revăzute sau schimbate rar.	Formulate ca obiective strategice generale și însoțite de sarcini detaliate pe termen scurt revizuibile.
CRITERII DE SUCCES	Evitarea erorilor. Performanță măsurabilă rareori.	Căutarea succesului. Cel mai adesea performanța este măsurabilă.
RESURSE	Se situează în planul secund al atenției.	Se situează în centrul atenției, constituind o sarcină primară.
DECIZIA	Se adoptă decizii puține ce vor afecta multe persoane, în absența constrângerilor de timp.	Se adoptă o multitudine de decizii care vor afecta multe persoane, în condiții restrictive de timp.
STRUCTURA	Roluri definite în termeni de domenii de responsabilitate. Ierarhii ample, delegare limitată.	Ierarhii limitate, delegare maximă.
ROLURI	Arbitru	Protagonist
ATITUDINI	Passive : gradul de încărcare este determinat în afara sistemului. Cei mai buni membri folosiți pentru a soluționa problemele. Insensibilitate la factorul timp. Prudență. Accent asupra procedurilor. Conformism.	Active : încearcă să influențeze mediul. Cei mai buni membri sunt folosiți pentru a exploata ocazii. Presiune a factorului timp. Riscul acceptat, în condiții de minimizare. Accent pe rezultate. Nonconformism. Independență.
APTITUDINI	De literaturizare (accent pe rapoarte, note).	De cuantificare (accent pe statistici, pe date).

(adaptare după Rees, W., David, *The Skills of Management*, ediția a III-a, Routledge, 1991).

Opiniile unor autori români poziționează în raportul management/gestiune pe aceasta din urmă ca subsumată primului, astfel încât „... managementul ajunge să cuprindă simultan atributele de conducere și de gestiune” (Dijmărescu, Ion, 1997, *Managementul proiectelor*, Editura Academiei Române de Management, București).

Astfel, în urma sintetizării punctelor de vedere și a delimitărilor structurale ale *managementului clasei de elevi*, definiția orientativă pe care am reușit să o construim este următoarea :

Domeniul de cercetare în științele educației, care studiază atât perspectivele de abordare ale clasei de elevi (didactică și psiho-socială), cât și structurile dimensionale ale acesteia (ergonomică, psihologică, psihosocială, normativă, relațională, operațională și creativă), în scopul facilitării intervențiilor cadrelor didactice în situații de criză „microeducațională” (îndisciplină, violență, non-implicare etc.) și a evitării consecințelor negative ale acestora, prin exercițiul microdeciziilor educaționale.

Având în vedere aserțiunile precedente, se poate observa că structura teoretică a conceptului de management al clasei este deosebit de complexă. Nu lipsită de importanță este și analiza principalelor instrumente metodologice de investigare a vieții din clasa de elevi.

1.4. Paradigme metodologice ale studiului managementului clasei de elevi

Cea mai obișnuită folosire a instrumentelor din mediul școlar, în special în cercetarea timpurie, a fost pentru evaluarea percepțiilor elevului, dar și pentru evaluarea dinamicii elementelor cuantificabile din universul clasei de elevi. Tehnicile observative au ocupat și ocupă un loc privilegiat în rândul instrumentelor de evaluare a clasei de elevi.

În studiile mai recente însă, instrumentele de investigare a mediului clasei de elevi sunt folosite, de asemenea, și pentru evaluarea percepțiilor reciproce ale cadrului didactic și ale elevilor, percepțiilor elevilor în mediul preferat,

percepțiilor profesorului în mediul actual etc. S-au construit astfel o serie de scale ale mediului școlar, care au fost elaborate și dezvoltate urmând pașii :

- a. identificarea dimensiunilor proeminente ;
- b. descrierea itemilor ;
- c. analiza și pretestarea itemilor.

Strategia anterioară a fost denumită de către Hase & Goldberg scala intuitiv-rațională, deoarece identificarea și definirea inițiale ale dimensiunilor se bazează, în mod primar, pe înțelegerea intuitivă de către investigatori a dimensiunilor de evaluat. Aceste scale pot contrasta cu alte tipuri de scale, denumite, de către Hase & Goldberg, scale intuitiv-teoretice, factor analitic și grup discriminativ-empiric.

Scalele intuitiv-teoretice sunt aproape similare cu *scalele intuitiv-raționale*, la care se adaugă descrierea logică a punctelor scalei anterioare administrării, dar diferă de precedenta, prin aceea că această scală are ca fundament științific câteva teorii educaționale și psihologice formale.

Celelalte două tipuri de scale, factorul analitic și grupul empiric-discriminativ, implică numirea itemilor scalelor itemi etalon, administrați deja la o populație țintă. Scalele factorului analitic se utilizează când tehnica investigativă are ca țintă un grup de itemi din scale conforme cu structura internă a itemilor etalon. Strategia discriminativă a grupului încearcă să ordoneze scalele în mod optim, după un criteriu extern de selectare a acestor puncte din etalon, care discriminează între două grupuri distincte de subiecți.

Unele particularizări, exemplificări ale instrumentelor de evaluare pot cuprinde: LEI (Inventarul Mediului de Învățare), CES (Scala Mediului Școlar), ICEQ (Chestionarul Mediului Școlar Individualizat).

a. *LEI (Inventarul Mediului de Învățare)*

A fost un instrument folosit pentru măsurarea mediului actual, deși pare că nu există nici un motiv pentru care itemii LEI să nu poată fi folosiți la fel de bine ca bază pentru mediul preferat de evaluat. Prima dezvoltare și validare a versiunii preliminare a LEI a început la sfârșitul anilor 1960, în corelare cu evaluarea și cercetarea Proiectului de Fizică de la Harvard. Începând cu forma generală descrisă de Hemphill și Westic, Walberg a elaborat cu succes un instrument numit Chestionarul climatului școlar (1968), care include 18 scale, selectate după analizele factor și considerate pline de conținut în descrierea grupurilor clasei. LEI este

o extindere și o perfecționare a chestionarului climatului școlar. O formă a LEI, dezvoltată în 1968 conținea 14 scale, dar o revizuire din 1969 a extins-o la 15 scale. În selectarea celor 15 dimensiuni a fost făcută o încercare de a include ca scale numai conceptele similare celor găsite, folositoare pentru teoria și cercetarea din educație, și conceptele care intuitiv păreau relevante pentru clasele testate. Versiunea finală a LEI conține un total de 105 puncte (7 puncte pe scală) descriptive pentru clasele școlii de masă. Răspunsul exprimă gradul acordului și al dezacordului fiecărui punct pe scala cu 4 puncte, care conține răspunsuri alternative ca : Dezacord Puternic, Dezacord, Acord și Acord Puternic. Itemurile obișnuite conținute în LEI sunt : „Toți elevii se cunosc între ei foarte bine” (izolare) ; „Câțiva elevi din clasă sunt responsabili pentru dezacorduri mici” (fricțiune) ; „Elevul nu trebuie să se grăbească să-și termine munca” (viteză) și „Clasa este bine organizată și eficientă” (dezorganizare). Direcția scontată este opusă unor itemi. De asemenea, în cele mai noi versiuni ale LEI, forma răspunsului este în așa fel încât permite scontarea rapidă.

b. CES (Scala Mediului Școlar)

CES este unul dintre cele 9 instrumente diferite, dar puțin asemănătoare, numite Scale de Climat Social (Moos, 1974), care a fost dezvoltat de Rudolf Moos, de la Universitatea Stanford, prin evaluarea unei varietăți de medii umane. Celelalte 8 instrumente sunt numite de Universitatea Reședință a Scalei Mediului (URES), Scala de Protecție a Atmosferei (WAS) pentru spitale, de Comunitatea de Orientare a Programelor Scalei Mediului (COPES), de Instituțiile de Corectarea Scalei Mediului (CIES), de Compania Militară a Scalei Mediului (MCES), Scală a Mediului Familial (FES), Scală a Mediului de Grup (GES) pentru grupurile sociale și terapeutice și Scală a Mediului de Muncă (WES). Programul comprehensiv și impresionant de cercetare care a implicat folosirea acestor instrumente este sintetizat în câteva cărți (Moos, 1974...1979), (Moos & Insel, 1984), (Spinrad, 1984), (Ullich, 1986, 1990). Versiunea originală a CES cuprindea 242 de itemi, reprezentând 13 dimensiuni conceptuale (Tricket & Moos, 1973). Urmărind aplicarea itemilor în 22 de clase și analizând itemii ulterior, numărul acestora s-a redus la 208. Acest item etalon a fost administrat în 45 de clase de elevi și modificat în vederea creionării variantei finale. Acești itemi au fost evaluați statistic dacă au

reușit să discrimineze între percepțiile elevului din clase diferite și dacă au corelat puternic cu scorurile scalei corespunzătoare lor. Versiunea finală a CES conține 9 scale cu 10 itemi, ce cuprind variante de răspuns adevărat/fals pentru fiecare scală. Această versiune disponibilă de la Consulting Psychologist Press în forma publicată, ce include într-un răspuns separat cheia scorului detașat și transparent. Itemii obișnuiți din CES sunt: „Această clasă este mai socializantă decât un alt loc de învățare simplu”, „Elevul nu trebuie întotdeauna să respecte regulile în această clasă” și „Idei noi sunt întotdeauna binevenite aici”. Direcția de răspuns scontată este inversată pentru jumătate dintre itemii din fiecare scală CES.

c. *ICEQ (Chestionarul Mediului Școlar Individualizat)*

În ciuda aplicării largi și a folosului demonstrat de LEI și de CES, aceste instrumente exclud unele aspecte ale mediului școlar care sunt relevante în mod particular în așezarea obișnuită a clasei, cu relevanță pentru individualizare. În mod consensuent, ICEQ a fost dezvoltat să măsoare aceste dimensiuni care diferențiază clasele convenționale, din cauza structurii subgrupale a acestora. ICEQ poate fi utilizat ori în studii proprii focalizate exclusiv pe așezarea individuală, ori în corelare cu instrumente ca LEI sau CES, pentru a furniza motivul unei game mai largi de caracteristici ale clasei. De fapt, într-un studiu recent al relațiilor din clasa de elevi, s-a demonstrat că atât CES, cât și ICEQ au o contribuție unică, importantă în explicarea dezacordurilor dintre elevi, și ale acelorora dintre elevi și profesori (Fraser & Fischer, 1992). Dezvoltarea inițială a formei lărgite a ICEQ, care a fost discutată în detaliu de Rentoul & Fraser (1989), a fost ghidată după câteva principii. Mai întâi, dimensiunile incluse caracterizează mediul deschis, de învățare, în materialele curriculare individualizate recent și în literatura de specialitate. Un al doilea principiu îl reprezintă faptul că discuțiile extensive dintre profesori și elevi în mediul școlar secundar au garantat că dimensiunile ICEQ și itemii individuali au fost considerate proeminente de către subiecți. Al treilea principiu este cel al economicității, astfel încât, pentru a obține economie în răspuns și în procesare, ICEQ a fost creat să aibă un număr relativ mare de scale de încredere, fiecare conținând un număr relativ mare de itemi. Itemii au fost descriși și ulterior modificați după reacții înregistrate și solicitate de la experți, profesori și

elevi. În particular, o atenție mare a fost acordată construcției fiecărui item, în concordanță cu obiectivele propuse spre evaluare, măsurarea actuală sau preferată a mediului școlar. Versiunea preliminară a ICEQ conține aproximativ 15 itemi de scală. Această versiune a fost testată, cu eșantioane diferite, de elevi și profesori în școlile din Sydney. Versiunea finală conține 50 de itemi în total, cu un număr egal de itemi aparținând fiecăreia dintre cele 5 scale. Fiecare item răspunde pe scala de 5 dimensiuni: Aproape niciodată, Rareori, Cateodată, Des, Foarte des. Direcția scontată este opusă pentru mulți itemi. Exemple de itemi: „Profesorul ține ora fără implicarea elevilor, punând întrebări...”, „Profesorul decide fără elevi munca în comun”, „Elevi diferiți sunt integrați în activități diferite”.

Alte exemple de instrumente utilizate în studiul managementului clasei de elevi sunt:

- *MCI (Inventarul Clasei Mele)*, ca o simplificare a LEI pentru copiii de 8-12 ani;
- *CUCEI (Inventarul Ambientului Clasei Universitare și de Colegiu)*, destinat a fi folosit în grupuri mici, de cel mult 30 de elevi (studenți).

Cunoașterea acestor instrumente poate să favorizeze atât studiul intensiv al clasei de elevi în scopul îmbunătățirii intervențiilor în situații manageriale normale, cât și identificarea situațiilor de criză educațională, care suscită o anumită soluționare, cu rapiditate, promptitudine și seriozitate.

MANAGEMENTUL CLASEI – ORIZONTURI ȘI PERSPECTIVE

2.1. Perspective de abordare a clasei de elevi

Clasa de elevi poate fi concepută ca fiind, din punct de vedere psihosociologic, „un grup social unde, ca urmare a interrelațiilor ce se stabilesc între membrii ei, apare și se manifestă o realitate socială cu consecințe multiple asupra desfășurării procesului instructiv-educativ” (Nicola, Ioan, *Microsociologia colectivului de elevi*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974). Prin analogie cu diferite alte categorii de grupuri, putem să considerăm clasa de elevi (potrivit autorului anterior menționat) „ca fiind un grup primar, între membrii săi stabilindu-se relații directe, nemijlocite, fiecare putând cuprinde și suferind, la rândul său, influența totalității relațiilor structurale ce se stabilesc la acest nivel”.

Din punct de vedere etimologic, latinescul „classis” – clasa de elevi, mulțime, grup – constituie originea lingvistică a conceptului analizat. Clasa de elevi este un grup formal, ca urmare a unei analize de influență externă, care îi poate influența și determina constituirea. Geneza clasei de elevi este artificială, fiind creată pe baza unor criterii de vârstă, de dispersie geografică a populației școlare, și sub directe intervenții, îndrumări și evaluări ale unor organisme și persoane investite socialmente cu asemenea funcții organizatorice. Structura clasei de elevi ne permite observația că în interiorul acesteia se pot constitui în mod spontan subgrupuri (componente grupale informale), pe bază de afinități reciproce, cu instituirea unor lideri informali corespunzători acestora. Aceste subgrupuri informale, cu tendințe de delimitare față de grup și cu slabe capacități integrative, își construiesc o contracultură normativă în raport cu cea centrală a grupului, dezvoltând interacțiuni generatoare de tensiune și conflict.

Dincolo de aceste observații, clasa de elevi își prezintă dual imaginea de studiu din punctul de vedere al managementului clasei: o primă perspectivă o reprezintă cea **didactică**, în timp ce a doua este perspectiva **psihosocială**. Amândouă perspectivele, de interes al managementului în studiul clasei de elevi, au ca punct comun poziționarea accentului pe ideea asimilării clasei de elevi cu un spațiu preferențial al relațiilor interpersonale școlare (ca reprezentând un caz particular al relațiilor sociale).

Clasa de elevi este un ansamblu dinamic, în cadrul căruia au loc procese formative subordonate scopului fundamental, predarea, învățarea unor seturi de informații, atitudini și comportamente și care este supus în mod constant influențelor educative exercitate de școală. Totodată, poate fi evidențiat și aspectul instituționalizat al clasei, asigurat prin fundamentarea activității de asimilare a cunoștințelor pe planuri de învățământ, programe și norme elaborate de instanțele competente. În același timp, se poate observa că generațiile de copii pătrund în școală potrivit cu criteriul vârstei și cu cel al normalității dezvoltării psihofizice, dobândind în urma integrării în viața școlară statutul de elev.

Perspectivele de abordare a clasei de elevi, înregistrate în urma generalizării datelor unor investigații psihopedagogice, sunt:

- perspectiva didactică;
- perspectiva psihosocială.

Pedagogia clasică a studiat clasa de elevi mai ales sub raport organizatoric și didactic, instructiv-educativ, în timp ce pedagogia contemporană își axează studiile și cercetările pe aspectele socio-relaționale și pe dinamica cognitivă-afectivă-socială și educativă. Din punct de vedere didactic, clasa de elevi reprezintă spațiul destinat eminent procesului instructiv-educativ, având ca finalitate dezvoltarea proceselor intelectuale și a motivației pentru studiu în condițiile unei omogenități relative a compoziției interne a colectivului. După opinia noastră însă, perspectiva care definește cel mai bine din punctul de vedere al managementului clasei de elevi domeniul de studiu este perspectiva psihosocială, de care ne vom ocupa în paginile următoare.

2.1.1. Perspectiva psihosocială

Kriekemans (*La Pédagogie générale*, PUF, Paris, 1989) arată că universul clasei „nu constituie un domeniu static, ci un câmp dinamic în care se desfășoară jocul unor forțe multiple: atracție, respingere, afirmare de sine, ascensiune, retragere, suspiciune, pretenții, stimă. Clasa este un grup care are propria taină. Fiecare clasă reprezintă o organizare dinamică și o structură specifică. Ea este în același timp un proces dinamic: structura grupului se schimbă...”.

Elevul, în condițiile vieții școlare, nu trăiește izolat, ci într-un angrenaj social, viața sa afectivă, activitatea intelectuală și nu mai puțin cea profesională desfășurându-se în interiorul și în interdependență cu mediul social înconjurător sau în condițiile date de acesta.

Omul stabilește relații încă din primele etape ale vieții sale: din fragedă copilărie, copilul stabilește relații cu coloratură socială, mai întâi cu mama, apoi cu ceilalți membri, iar pe măsură ce crește, procesul de socializare se amplifică (socializarea fiind înțeleasă ca o „sporire a capacității de adaptare prin integrare la mediul social și stabilirea unor relații multiple cu diverse persoane...”, Veith, H., *Die Socialization*, Berlin, Hansen Verlag, 1996).

Relațiile individului cu grupul social căruia îi aparține (în cazul nostru, clasa de elevi) au o importanță deosebită atât asupra evoluției personalității sale, cât și asupra randamentului activității desfășurate (în cazul de față, învățarea). Îndeplinirea unor sarcini sau activități comune determină între membrii grupului-clasă o serie de relații funcționale de interdependență în vederea atingerii scopului propus. Pe de altă parte, pe lângă relațiile legate strict de natura obligațiilor sau a activităților, viața în grup comportă totdeauna și aspecte emoționale și afective, precum și momente de tensiune și conflict.

Clasa de elevi constituie cadrul psihosocial al desfășurării activității de instruire și educare și un mediu de comunicare și socializare. Ca grup social, clasa de elevi are structură și caracteristici proprii, iar membrii acesteia ocupă diverse poziții, au roluri variate și stabilesc relații. Ca urmare a relațiilor dezvoltate între membrii clasei de elevi se va constitui o realitate socială cu consecințe multiple asupra desfășurării procesului instructiv-educativ, în ansamblul său.

Dintre caracteristicile clasei de elevi, ca grup educațional, ne vom referi la: scopuri, roluri, norme, coeziunea de grup.

Scopurile, în cadrul clasei de elevi, pot fi : de tip prescriptiv (stabilite anterior de persoane ce nu aparțin grupului-clasă) și scopuri individuale (stabilite în interiorul clasei de elevi). Se impune, ca o formă de echilibrare a structurii organizatorice a clasei de elevi, armonizarea și integrarea reciprocă a celor două tipuri de finalități în clasa de elevi.

Rolurile se referă la ansamblul de sarcini care trebuie realizate de membrii grupului. Atribuirea de roluri elevilor se va realiza în funcție de resursele personale ale acestora (cognitive, afective și acționale) și se vor urmări unele scopuri cum ar fi : ordonarea și controlul conduitei elevilor, creșterea prestigiului clasei, dezvoltarea resurselor personale. Dintre rolurile profesorului în clasa de elevi, menționăm pe cele de : sursă de informații, consilier, mediator, evaluator, coordonator sau organizator etc.

Normele reprezintă reguli de conduită recunoscute și acceptate de toți membrii grupului educațional și prescriu modele de comportament. Ele au rol de reglare și de evaluare a grupului și pot fi : după un anumit criteriu, de tip constitutiv (cu referire la activitatea de învățare) sau instituționale (cu referire la specificul instituției), iar, după un alt criteriu, implicite și explicite. Normativitatea, s-a constatat în urma cercetărilor, poate să afecteze atitudinea elevilor față de procesul de instruire și chiar performanțele lor școlare. Climatul grupului școlar depinde de convergența dinamică a tipologiilor normative din clasa de elevi. Vom rezerva în legătură cu problematica normativă în clasa de elevi un subcapitol special în paginile care urmează.

Coeziunea grupului se referă la gradul de unitate și integrare a colectivului școlar, cât și la rezistența acestuia la destructurare. Ca factori de menținere a coeziunii în grup, menționăm : utilizarea tehnicilor de motivare a elevilor (prin cooperare sau prin competiție) ori exploatarea problemelor de ordin afectiv ale elevilor. Este foarte importantă atitudinea deschisă a profesorilor față de elevi. El poate fi perceput de către aceștia drept colaborator sau drept adversar, funcție de capacitățile sale de a stabili relații adecvate cu elevii, de a comunica eficient, de a dovedi entuziasm, înțelegere și prietenie.

La nivelul clasei de elevi, considerată ca un grup social cu o dinamică relațională accentuată, sunt general acceptate și analizate două mari tipuri de

forțe : influența personală a profesorului, atât ca lider, cât și ca factor exterior, precum și influența de grup, guvernată aparent de factori nonformali.

Influența personală a profesorului asupra clasei de elevi este cunoscută și descrisă, în general, ca fiind o capacitate de a afecta comportamentul altor persoane, în speță, al elevilor ; în aproape fiecare moment profesorul inițiază acțiuni prin care afectează comportamentul elevilor (le poate cere să fie atenți, să îndeplinească anumite sarcini etc.), în timp ce elevii vor acționa în funcție de intensitatea influenței profesorele.

Ullich (1986) arată că există patru condiții sau factori ce modelează influența educațională : relația de natură afectivă stabilită între cei doi protagoniști, percepția elevului asupra profesorului, folosirea în exces a influenței și gradul de individualizare al strategiei de lucru folosită de către profesor.

Însă subiectul de interes major pentru aspectul psihosocial al grupului-clasă îl reprezintă nu influența personală (despre care vom mai discuta în capitolele viitoare), cât mai ales *influența de grup*, ca a doua forță ce trebuie luată în considerare la nivelul acesta al analizei. În general, se poate vorbi despre un grup în ceea ce privește clasa de elevi în situația în care s-au diferențiat clar față de alte grupuri și persoane din afara ei, dacă se poate vorbi despre un adevărat sistem social ce-și dezvoltă propriile standarde și influențează comportamentul membrilor, creând o dinamică la nivel de roluri, statute și subgrupuri.

În ceea ce privește clasa de elevi, se poate vorbi de grup sănătos sau de grup nesănătos ; calificativul poate fi dat urmărindu-se câțiva parametri : coeziunea grupului, standardele grupului și structura grupului. Pentru o atitudine pozitivă a grupului față de elevi și deci pentru o influență personală puternică a acestuia este necesar ca acest lider exterior (profesorul) să înțeleagă real întreaga dinamică a grupului în fața căruia își desfășoară activitatea.

Coeziunea grupului se exprimă în existența unui sentiment de apartenență, în trecerea pe plan verbal de la „eu” la „noi”, în existența unui așa-zis „miez al grupului” și a unei relații lipsite de discordii fundamentale. Această coeziune dă grupului eficiență și capacitate mărită de a lucra sub stress, sub tensiune („pentru binele grupului”) ; în prezența unei coeziuni a grupului nu există presiuni individualizate pentru a-i face pe membrii grupului să adopte o poziție ce ar fi fost refuzată dacă ar fi fost întrebat individual ; membrii grupului ce deviază sunt supuși unor presiuni ale grupului de natură nonverbală, până când se corectează sau până când sunt expulzați. Existența coeziunii unui grup are efecte psihologice puternice asupra membrilor grupului.

Creșterea coeziunii este determinată în esență de atracția ce se stabilește între membrii grupului; această atracție a individului față de grup există în măsura în care grupul respectiv îi satisface nevoile, iar, dacă atracția este mare, individul se supune extrem de ușor presiunilor grupului. În clasele sănătoase, elevii cred că pot să-și satisfacă aceste nevoi prin participarea la clasă, la grupul respectiv; în general, bazele psihologice ale cerințelor elevilor, ce pot fi satisfăcute în grup, sunt nevoia de învățare activă, nevoia de socializare, nevoia de încredere și siguranță. În clasele nesănătoase ca grup, elevii nu cred că pot să-și satisfacă aceste nevoi prin participarea la respectivul grup.

Din punct de vedere definițional, *clasa ca un grup social mic* este definită de profesorul Mielu Zlate ca „un ansamblu de indivizi, constituit istoric, între care există diverse tipuri de interacțiune și relații comune determinate”. Atributele care caracterizează grupul-clasă, după opiniile aceluiași autor, sunt următoarele:

- *mărimea* optimă pentru clasă a suscitât foarte multe discuții, deoarece s-a constatat că, cu cât clasa este mai mare, cu atât este mai mare tendința în interiorul acesteia de subdiviziune, în timp ce, cu cât clasa este mai mică, cu atât sporește tendința de subiectivitate a membrilor acesteia;
- *interacțiunea membrilor* este o condiție definitorie pentru existența grupului-clasă, însă de interes pentru studiul managementului clasei de elevi nu este orice tip de interacțiune, ci mai ales interacțiunea directă, nemijlocită (care presupune prezența față în față a partenerilor și cunoașterea reciprocă a tuturor membrilor);
- *scopurile*, care la nivelul grupului-clasă pot fi multiple; din perspectiva interesului de studiu al managementului clasei, cele mai reprezentative sunt scopurile comune, acceptate de toți membrii săi. În interiorul grupului-clasă pot fi întâlnite și situații dese de diviziune a grupului în subgrupuri și deci de stabilire a unor scopuri de subgrup;
- *structura* grupului-clasă definește două aspecte puternic corelate între ele: modalitatea concretă de interacțiune a membrilor grupului, având în vedere dinamica actului de comunicare, pe de o parte, și ierarhia internă a grupului pe baza jocului de statute și roluri, pe de altă parte;
- *compoziția și organizarea* sunt rezultatele corespunzătoare dintre personalitatea fiecărui membru al grupului și sinteza indicatorilor anterior amintiți (mărime, scopuri, interacțiuni, structură). Ca urmare, pot fi

identificate compoziții omogene și compoziții eterogene ale clasei, centrări în jurul liderului formal sau în jurul liderului informal etc. Ca urmare a unor puncte de vedere justificate prin intermediul unor cercetări îndelungate, profesorii Ioan Nicola și Mielu Zlate atrag atenția asupra unor caracteristici separate care pot să particularizeze și să individualizeze grupurile clasă:

- *coeziunea* acceptată de profesorul Mielu Zlate ca „grad de legătură, de unitate, de înțelegere reciprocă dintre membri sau, dimpotrivă, tensiunile și conflictele dintre ei” (în Popescu-Neveanu, Zlate, Crețu, *Psihologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997, a fost prezentată mai detaliat în paginile anterioare);
- *autonomia sau dependența* grupului-clasă este legată de faptul că grupul-clasă respectiv acționează independent sau este strâns legat, „subjugat”, de scopurile și activitatea altuia;
- *conformismul sau nonconformismul membrilor* văzut ca grad de supunere și de acceptare față de normele de grup;
- *permeabilitatea sau impermeabilitatea* înțelese în sensul psihologie sociale ca disponibilitate a clasei de a primi și de a accepta cu ușurință, sau, din contra, cu foarte mare reticență, noii membri ai grupului; acest subiect formează o preocupare constantă a orientărilor teoretice și practice din domeniul managementului clasei de elevi;
- *stabilitatea sau instabilitatea grupului* – sinonimă cu durabilitatea în timp a grupului-clasă, subiect clar determinat prin prescripțiile de tip instituțional;
- *sintalitatea*, subiect de maximă importanță pentru clasa de elevi, introdus în literatura de specialitate de către Cattell, a fost dezvoltat în spațiul românesc al științelor educației de profesorul Ioan Nicola și desemnează personalitatea grupului-clasă, ca ansamblu dinamic sub raport structural-funcțional, relațional, interacțional, de climat și de atmosferă axiologică.

În urma perioplului anterior, dimensiunea psihosocială a clasei de elevi a putut fi prezentată ca un complement solid și de maximă importanță al celeilalte perspective, didactică, în abordările de studiu ale managementului clasei de elevi.

2.2. Factori determinanți ai managementului clasei de elevi

Pe lângă perspectivele de abordare a clasei de elevi anterior prezentate, un alt conținut care dă specificitate managementului clasei de elevi sunt factorii determinanți ai acestuia, recrutarea cadrelor didactice, formarea cadrelor didactice, deontologia didactică și structura familială a colectivului de elevi.

Reuniți, acești factori se pot constitui în condiții de eficiență și reușită, pentru demersurile teoretice și practice întreprinse la nivel managerial în clasa de elevi.

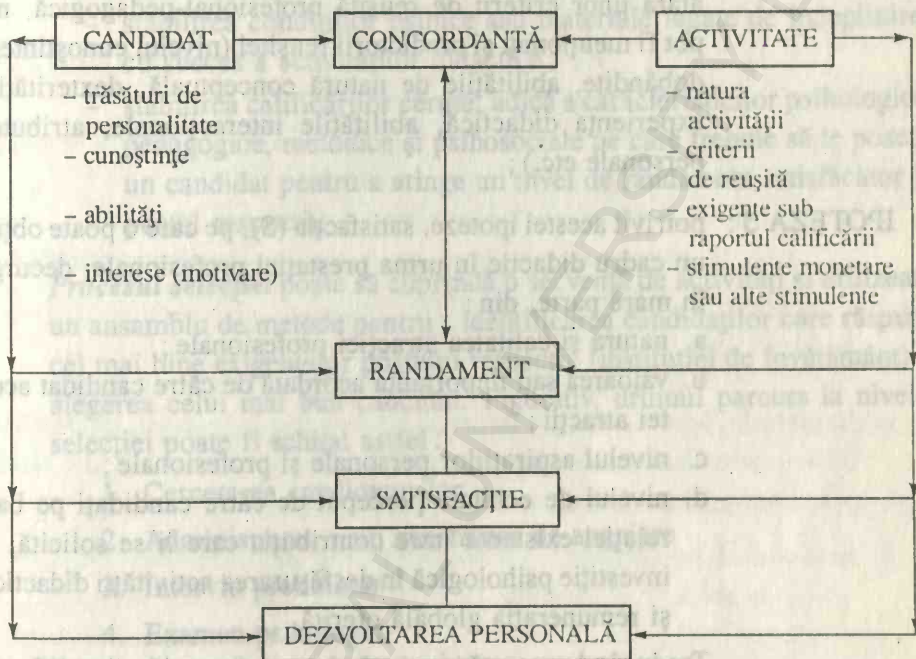
Mulți dintre autorii remarcabili ai ariei de studiu al managementului clasei de elevi (Fraser, Collier, Good & Brophy, Jackson, Roy, Ullich, Krappman, Wallen, Geulen), evocați până acum în sprijinul ideilor noastre, au prezentat ca factori ai managementului clasei componente didactice sau psihosociale (considerate de către noi ca fiind dimensiuni) și mai puțin componente manageriale, apreciate după opinia noastră ca fiind definitorii pentru practica managementului clasei. Primele elemente factoriale (din șirul celor patru propuse spre analiză prin rândurile de față), recrutarea cadrelor didactice și formarea cadrelor didactice constituie structuri caracteristice ale managementului resurselor umane, în timp ce deontologia didactică, prin accepțiunile sale largite, păstrează relația directă cu managementul calității totale.

2.2.1. Recrutarea și selecția cadrelor didactice

Ca elemente ale unui proces fundamental de management al resurselor umane, recrutarea și selecția personalului din învățământ reprezintă activități interdependente, care se înscriu în dimensiunea administrativă a funcțiunii „resurse umane” și prima lor finalitate constă în a asigura sistemului de învățământ personal calificat, potrivit exigențelor teoretice și practice.

Dacă selecția a fost orientată în mod tradițional spre găsirea de indivizi calificați postului sau spre eliminarea candidaților care nu corespund exigențelor sarcinilor, astăzi ea dobândește, din perspectiva managementului clasei, o funcțiune socială și o a doua finalitate: aceea de a oferi unor cadre didactice competente ocazia de a-și pune în evidență cunoștințele și aptitudinile într-o întreprindere care le convine și care poate deveni o sursă de satisfacție și de dezvoltare personală.

Selecția constă deci în a evalua unul sau mai mulți candidați prin prisma unui post vacant în învățământ și în a evidenția o concordanță cât mai bună între candidat și munca sa. Activitatea de selecție poate fi ilustrată pe baza schemei următoare :



(Campbell, J.P., *Managerial Behavior Performance and Effectiveness*, New York – McGrawill, 1990)

Orice efort de selecție al cadrelor didactice din învățământ se bazează pe un ansamblu de ipoteze care pot fi fondate sau nu, după ce s-a reținut una dintre candidaturi pentru un post :

IPOTEZA 1 : se referă la faptul că randamentul (R) unui cadru didactic într-o clasă depinde de cunoștințele sale (C), de abilitățile dobândite (A), de motivațiile sale (M) și de anumite trăsături de personalitate (P). Această ipoteză se poate exprima astfel :

$$R = f(C, A, M, P)$$

IPOTEZA 2: potrivit acestei ipoteze, cadrul didactic cel mai indicat să îndeplinească o sarcină este cel ale cărui caracteristici de personalitate (traduse în cunoștințe, experiență etc.) răspund cel mai bine unor exigențe stabilite. Aceste exigențe reprezintă de fapt condiții de reușită profesională la catedră. În afara unor criterii de reușită profesional-pedagogică, mai pot fi menționați și predictorii reușitei (nivelul cunoștințelor dobândite, abilitățile de natură conceptuală, dexteritățile, experiența didactică, abilitățile interacționale, atributele personale etc.);

IPOTEZA 3: potrivit acestei ipoteze, satisfacția (S), pe care o poate obține un cadru didactic în urma prestației profesionale, decurge, în mare parte, din :

- a. natura și calitatea atracției profesionale ;
- b. valoarea sau importanța acordată de către candidat acestei atracții ;
- c. nivelul aspirațiilor personale și profesionale ;
- d. nivelul de echitate perceput de către candidați pe baza relației existente între contribuția care li se solicită, ca investiție psihologică în desfășurarea activității didactice, și remunerația globală oferită.

Traducând această ipoteză într-o formulă simplificată, putem stabili relația următoare :

$$S = f(An, Va, Ec-r)$$

unde

S = satisfacția, An = nivelul aspirațiilor, Va = valoarea atracțiilor, Ec-r = concordanța între investiția (contribuția) profesională și remunerația globală.

Văzută sub acest aspect, selecția unui candidat pentru profesiunea didactică (selecție realizată sub rezerva implicării principiilor managementului clasei de elevi) poate îmbrăca o dublă finalitate : aceea de a descoperi candidatul potrivit postului (ale cărui capacități constituie predictorii de performanță profesională) și aceea de a satisface nevoile și aspirațiile personale și profesionale ale candidatului prin concordanță cu atracția oferită de munca la catedră.

Activitățile prealabile selecției cuprind o serie de acte ce presupun :

- definirea generală a postului didactic, ceea ce permite situarea acestuia într-o categorie dată ;
- întocmirea listei operațiilor didactice de îndeplinit sau a atribuțiilor profesional pedagogice (fișa procedurală a postului) ;
- stabilirea condițiilor psihice sau materiale legate de îndeplinirea cu succes a activităților didactice ;
- stabilirea calificărilor cerute, adică a caracteristicilor psihologice, pedagogice, metodice și psihosociale pe care trebuie să le posedă un candidat pentru a atinge un nivel de randament satisfăcător în postul respectiv.

Procesul selecției poate să cuprindă o secvență de activități și utilizează un ansamblu de metode pentru : identificarea candidaților care răspund cel mai bine exigențelor postului respectiv (instituției de învățământ) și alegerea celui mai bun candidat. Figurativ, drumul parcurs la nivelul selecției poate fi schițat astfel :

1. Cercetarea candidaturilor
2. Administrarea unui chestionar de angajare
3. Interviu preliminar
4. Examen psihologic
5. Istoricul ocupațiilor candidatului
6. Verificarea referințelor candidatului
7. Vizita medicală
8. Întrevedere de plasare
9. Decizia finală
10. Angajarea

Respingere

Prezentăm anterioara propunere pentru etapele selecției candidaților pentru un post didactic, considerând că selecția operată până în prezent nu vine să completeze solicitările de tip profesional, aptitudinal și cu competență structurate de tip managerial-decizional etc. Conținutul etapelor anterior prezentate este următorul :

1. **Cercetarea candidatului** : este o formă de preselecție care are drept scop îndepărtarea candidaților care de la început se dovedesc inapți (vârsta maximală, vârsta minimală, vechime maximală, vechime minimală etc.).

2. **Chestionarul de angajare** : inventar de date biografice privind candidații. Astfel, prin el se precizează :

- vârsta, starea civilă, numărul de membri ai familiei (întreținuți), statutul de locatar sau proprietar etc. ;
- pregătirea academică, nivelul de școlarizare sau natura educației primite în diverse instituții de învățământ ;
- experiența și pregătirea profesională în perioada de muncă ;
- posturile ocupate anterior și rațiunile care au determinat individul să părăsească aceste locuri de muncă ;
- scopurile și interesele candidatului ;
- asociațiile profesional-pedagogice în care candidatul a activat.

În afara faptului că acest chestionar poate servi la selecție, chestionarul de angajare constituie o sursă de informații utilă în diverse alte situații viitoare (mișcări de personal).

3. **Inventarul preliminar** : reprezintă prima întâlnire între cel care se ocupă de selecție și candidat. Scopul acestuia este :

- să verifice și să precizeze informația înscrisă în chestionarul de angajare ;
- să ofere candidaților o primă ocazie pentru a se informa despre școală, despre particularitățile postului și ale colectivului și despre natura sarcinilor suplimentare prevăzute.

4. **Examenul psihologic** : testul este o probă care poate permite investigarea gradului de sănătate mintală și a echilibrului psihic, a motivației și a trăsăturilor de caracter, prin raportarea rezultatelor la o normă stabilită pentru o populație de referință.

5. **Istoricul ocupațiilor candidatului** : natura locurilor de muncă anterior ocupate permite o judecată de valoare asupra experienței profesionale sau psihopedagogice dobândite de-a lungul istoriei ocupaționale, asupra randamentului și a stabilității acesteia. Ipoteza pe care se întemeiază raționamentul de studiu al istoriei ocupaționale este că prestația sau chiar reușita profesională într-un anumit loc de muncă este un predictor

relevant al reușitei viitoare a candidatului. Posturile anterior ocupate pot constitui, din punct de vedere managerial, un „echivalent al perioadei de probă”.

6. Verificarea referințelor : este recomandabil să i se solicite candidatului și aprecieri de la vechiul loc de muncă, aprecieri formulate de șeful ierarhic superior (director, șef de comisie metodică, inspector). Limitele de care trebuie să se țină cont la o utilizare a referințelor sunt următoarele :

- uneori, șeful precedent nu și-a cunoscut bine subalternul, astfel încât judecățile de valoare emise pot vicia imaginea prestației profesionale ;
- șeful precedent manifestă o reticență în a-i dezvălui candidatului și punctele sale slabe, sprijinindu-l în a-și găsi un alt loc de muncă.

7. Vizita medicală.

8. Întrevederea de angajare : constă într-o întâlnire organizată, la care participă candidatul și comisia de selecție. Întrevederea are o dublă finalitate :

- să permită obținerea unei informări precise asupra ansamblului de caracteristici personale ale candidatului.
- să permită candidatului cunoașterea concretă a specificului postului și condițiile executării sale.

Formele întrevederii sunt :

- puternic structurată ;
- semistrucurată ;
- nestructurată.

9. Decizia finală de angajare.

10. Angajarea formală : angajatul reținut pentru post va primi o confirmare scrisă asupra deciziei luate, menționându-se și rațiunile care au stat la baza selecției.

O importanță deosebită, după opinia noastră, ar trebui acordată, din perspectiva managementului clasei de elevi, procesului de selecție și de recrutare a cadrelor didactice. Prezentarea anterioară a etapelor recrutării și selecției profesional-pedagogice, criticabile dintr-o perspectivă didactică tradițională, constituie un element cu tendințe de fortificare în viitorul apropiat și în învățământul românesc.

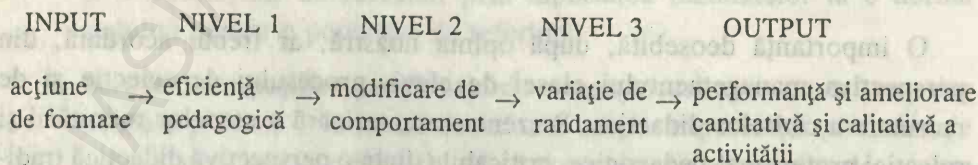
2.2.2. Formarea cadrelor didactice

Orice organizație școlară dispune de un patrimoniu de talente, cunoștințe și experiențe pe care trebuie să-l gestioneze. În acest sens :

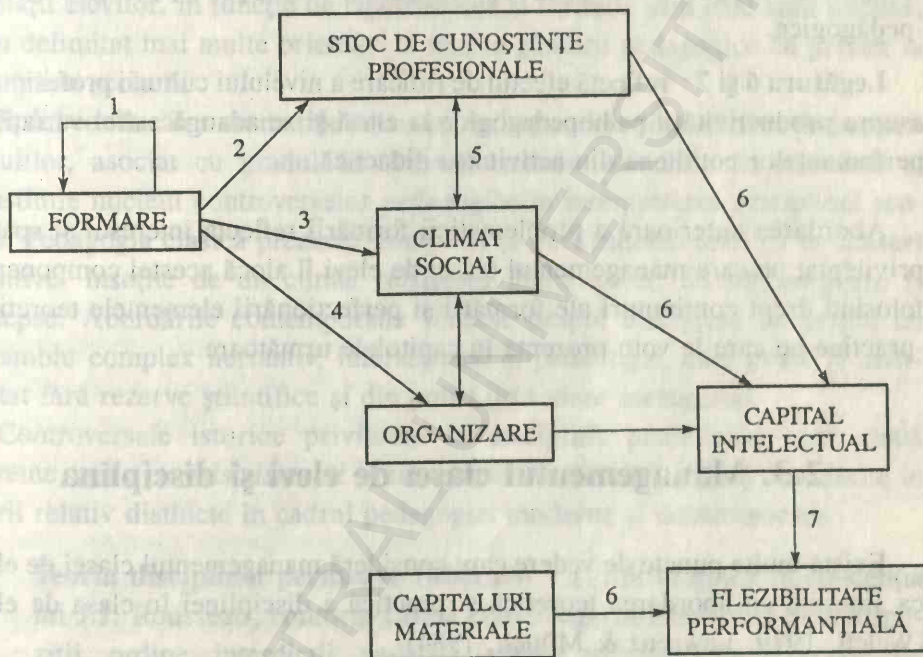
- trebuie să se „aprovizioneze” în mod continuu cu capacități umane (aceasta făcând obiectul politicilor de recrutare) ;
- trebuie să mărească patrimoniul profesional și să-i asigure perenitatea nu doar prin intermediul perfecționării, ci și prin punerea în aplicare a unui sistem de transmitere sistematică a cunoștințelor și a experienței dobândite (politica în domeniul formării) ;
- din perspectiva managementului clasei de elevi, formarea trebuie să reprezinte o variabilă definitorie a succesului la clasă al cadrului didactic, având în vedere complementaritatea – instruire – management al clasei – la nivel didactic.

Componentele clasice, inițială și continuă, ale formării cadrelor didactice, ridică o problemă complicată privitoare la efectele activităților de formare și ale măsurării lor. În practică, relativa sofisticare a mijloacelor de perfecționare utilizate și importanța cheltuielilor acceptate contrastează în mod paradoxal cu slaba cunoaștere a rezultatelor care sunt așteptate. Este indispensabil ca, atunci când se abordează problema incidențelor asupra formării, să se facă distincția dintre cele trei niveluri ale efectelor preconizate de formare (acestea sunt ușor de confundat atunci când nu sunt sistematic corelate între ele).

Iată într-o schemă prezentată de Savage, A., *Reconciling your appraisal system with company reality*, Institute of Personnel Management, New York, 1994, cele trei niveluri de eficiență ale formării :



Astfel, atunci când referirile teoretice sunt făcute la nivelul efectelor formării asupra îmbunătățirii calității procesului instructiv-educativ și al prestației cadrului didactic, se poate observa un sistem complex de interrelații: sociale – psihologice – pedagogice – manageriale, cuantificabile în următoarea schemă:



(Martory, I.B., *L'entreprise face à l'investissement en formation du personnel*, Paris, PUF, 1992)

Legătura 1: reflectă feed-back-ul asupra formatorilor. Formarea însăși presupune, cel puțin în momentul punerii în aplicare, o interogare asupra lacunelor de funcționare la nivelul interacțiunii cu clasa de elevi. În cursul derulării sale, reacțiile cursanților constituie un aport critic la îmbunătățirea procesului de formare pentru viitor.

Legătura 2: reflectă un proces normal de creștere a volumului de cunoștințe prin învățare și exploatarea volumului de cunoștințe dobândite.

Legătura 3 : reflectă contribuția formării la îmbunătățirea climatului social al clasei prin facilitarea relațiilor interpersonale în clasă.

Legătura 4 : sporirea culturii generale a fiecărui cadru didactic, în sens larg, și a culturii manageriale, în sens restrâns.

Legătura 5 : traduce interrelațiile care există între sporirea volumului de informații și a deprinderilor procedurale, astfel încât rezultatul procesului de formare să constituie o construcție elaborată a competențelor managerial-pedagogice.

Legătura 6 și 7 : reflectă efectul de ridicare a nivelului culturii profesionale asupra productivității psihopedagogice la clasă și se adaugă astfel variațiilor performanțelor cotidiene din activitatea didactică.

Abordarea anterioară a problematicii formării reflectă interesul și spațiul privilegiat pe care managementul clasei de elevi îl alocă acestei componente, folosind drept conținuturi ale formării și perfecționării elementele teoretico-practice pe care le vom prezenta în capitolele următoare.

2.3. Managementul clasei de elevi și disciplina

Există multe puncte de vedere care consideră managementul clasei de elevi ca sinonim cu abordarea teoretică și practică a disciplinei în clasa de elevi (Welch, 1979, Lawrenz & Münch, 1984).

Din punct de vedere etimologic, proveniența latină a termenului „disciplină” – învățătură, știință, educație – poate legitima o apropiere a acestuia de categoriile sociopedagogice cu caracteristici diferențiate, potrivit domeniului de referință: cultural, moral, social, școlar. Potrivit *Dicționarului de Pedagogie*, E.D.P., București, 1979, semnificațiile conceptului „disciplină” sunt următoarele :

- a. din punct de vedere social – „acceptare și supunere la regulile de conviețuire socială stabilite potrivit cu cerințele de organizare și ordonare ale muncii și vieții sociale” ;
- b. din punct de vedere școlar – „formarea elevilor în vederea respectării cu strictețe a cerințelor învățământului și a regulilor de conduită în școală și în afara școlii”.

Educația, prin natura ei, este o acțiune organizată. Ca orice acțiune organizată, educația presupune cu necesitate acceptarea și respectarea unor cerințe, reguli și dispoziții elaborate și impuse din exterior, concomitent cu instituirea unor modalități de control asupra acceptării și respectării lor.

Disciplina impune niște reguli și, prin urmare, asigură acea ordine exterioară indispensabilă oricărei acțiuni organizate. Pornind de la ideea că disciplina oferă un câmp mai larg sau mai restrâns de manifestare a personalității elevilor, în funcție de rigurozitatea și formula prin care sunt impuse, s-au delimitat mai multe orientări în istoria gândirii pedagogice cu privire la disciplina școlară.

Rolul conducător asumat de educator, în impunerea și urmărirea respectării regulilor, asociat cu gradul de libertate acordat elevului, au constituit și constituie nucleul controverselor pedagogice în interpretarea disciplinei școlare. Pedagogia clasică prezenta disciplina școlară aidoma unui șir de măsuri punitive, însoțite de un climat relațional foarte sever, cu supraveghere și pedepse. Abordările contemporane vorbesc despre disciplină ca despre un ansamblu complex normativ, interacțional și psihologic, care poate fi interpretat fără rezerve științifice și din punct de vedere managerial.

Controversele istorice privitoare la disciplină pendulează între două extreme, cea a *permisivismului* și cea a *autoritarismului*, și sunt constituite în teorii relativ distincte în cadrul pedagogiei moderne și contemporane :

Teoria disciplinei permiseive (liberale) : își are originea în concepția lui J.J. Rousseau, conform căreia constrângerea exterioară prin dispoziții, ordine, interdicții, pedepse înăbușă manifestările spontane ale copilului potrivit tendințelor și trebuințelor lui naturale și implicit constituirea personalității sale.

În secolul nostru, concepția lui Rousseau a fost reluată și dezvoltată în cadrul așa-zisei teorii a „educației noi”, ai cărei principali reprezentanți au fost J. Dewey, Maria Montessori, E. Claparede și care-și propune să reformeze educația din școală în concordanță cu cerințele copilului (elevului). Ideea principală a acestei teorii este ca educația să asigure libertatea de manifestare a copilului, disciplina rezultând din însăși asigurarea acestei libertăți de manifestare.

Tot aici includem și orientarea nondirectivistă din pedagogia contemporană reprezentată, printre alții, de Neill, Rogers, Snyders. Adepții acestei orientări resping constrângerile întemeiate pe teamă și exercitate

prin amenințări care conduc la deformarea vieții interioare, prin instaurarea sentimentului de culpabilitate, a complexului de inferioritate.

Teoria disciplinei autoritare : punctul de plecare al acestei teorii este ideea potrivit căreia natura umană este prin esența ei predispusă spre manifestări negative și, pentru atenuarea și frânarea lor sunt necesare măsuri severe de constrângere.

Reprezentantul de seamă al acestei teorii este pedagogul german Herbart, care introduce conceptul de „guvernare”, incluzând în acesta un evantai larg de acțiuni, menite să disciplineze copilul și să-l determine, astfel, să respecte întocmai ordinele și dispozițiile educatorului. Promotorii orientării sociologice în educație adâncesc ideile lui Herbart privitoare la disciplina din școală. Elevul trebuie obișnuit, susține Durkheim, să-și stăpânească „egoismul natural” prin subordonarea acestuia imperativelor autorității externe.

Privind în ansamblu cele două orientări, observăm că atât una, cât și cealaltă nu oferă soluții clare și precise, viabile în rezolvarea unor disfuncționalități ivite în relația profesor – elev. În esență, autoritatea și libertatea sunt două laturi complementare ale disciplinei, iar menținerea echilibrului dintre ele este un indiciu al funcționalității optime a acesteia. „Intervenția managementului clasei de elevi se justifică atunci când problematica echilibrării celor două subcomponente ale disciplinei traversează situații de criză iar impunerea unei decizii raționale constituie rezultatul scontat pentru un climat sănătos în clasa de elevi” (Ullich, D., *Pädagogische Interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1995).

Mecanismele de a preveni, interveni și rezolva problemele disciplinare presupun anumite strategii de intervenție ale cadrului didactic, strategii de sorginte managerială. Succesul unui management al clasei presupune, până la un punct, și prevenție înainte de dezvoltarea situației problematice. Abilitatea de detectare a crizelor în fazele inițiale este de foarte multe ori mai valoroasă decât tratamentul intervenționist postfestum.

Cadrele didactice cu experiență spun că, de obicei, un obiectiv major pentru ei în primele zile de școală (primele săptămâni) este acela de a institui un bun control asupra clasei. Pentru a conduce, din punct de vedere disciplinar, clasa de elevi, cadrele didactice trebuie să posede o serie de calități manageriale, care îl vor ajuta să exploateze întreaga situație cu, potențiale

sau reale, conotații negative în favoarea clasei, a membrilor și a climatului din interiorul acesteia.

Relația stabilită între problematica managementului clasei de elevi și problematica disciplinei este foarte clar determinată și poate fi explicată printr-o formă de subordonare, astfel, disciplina – reprezentată prin cazul său extrem și nedorit, indisciplina – este un subdomeniu de analiză și intervenție al managementului clasei de elevi. Capitolele dedicate gestionării situațiilor de criză educațională în clasă vor dedica spații mai largi analizei cazurilor de indisciplina.

2.4. Managementul clasei de elevi – resurse educaționale

Problema resurselor, atât ca realitate obiectivă, cât și ca reprezentare conceptual-științifică a apărut și s-a dezvoltat în domeniul economic, fiind un principiu de bază al restructurării sistemelor economice pe principii manageriale moderne (TQM – Managementul Calității Totale, MRU – Managementul Resurselor Umane). Pentru exigențele proceselor economice, dar și sociale contemporane, satisfacerea unor nevoi tot mai crescânde cu resurse tot mai limitate a devenit o condiție a reușitei acestora.

Așadar, în timp ce pentru specialiștii în management general se cunoaște că determinarea necesarului și a disponibilului de resurse reprezintă una dintre cele mai importante întreprinderi, iscusința unui bun manager se poate recunoaște cu atât mai mult cu cât este vorba despre managementul clasei, atunci când, folosindu-se de un disponibil limitat de resurse, cadrul didactic poate suplini necesarul acestora.

Încercând să definim, din punct de vedere psihopedagogic, termenul de *resurse educaționale*, putem să utilizăm câteva referințe ale domeniului: Ludusan, M., „Cerințe și nevoi speciale ale copiilor instituționalizați”, în *Ghidul directorului*, coordonatori Aurora Toea & Anca Butucă, D.P.C.-EU/PHARE, București, 1997: „Resursele sunt privite ca disponibilități latente ale activităților și mijloacelor pedagogice, insuficient folosite, dar virtual nelimitate”. Se poate observa, în urma analizei acestui citat, că o caracteristică a elementelor care aspiră la gradul de resurse este aceea de a fi nelimitate. Problema resurselor se pune din momentul contactului cu situația unor

posibilități de tip procedural sau funcțional pedagogice, limitate, în raport cu nevoile solicitate a fi satisfăcute.

În opinia aceleiași autoare, cele câteva determinări ale conceptului de resursă educațională sunt următoarele :

- sunt elemente inițiale care apar drept intrări în sistem și condiții de desfășurare a activității educaționale (fără a pune în vreun fel în valoare calitatea evaluată finalmente) ;
- apar ca potențialități care condiționează amploarea activității, declanșarea, continuarea sau suspendarea ei, precum și volumul și natura nevoilor pe care activitatea educațională în clasă le satisface ;
- sunt „consumate” prin transformarea lor în produse educaționale (comportamente, atitudini, aptitudini etc.), evaluabile la ieșirea din sistem și menite să acopere nevoile pentru a căror satisfacere a fost organizată activitatea de educație respectivă ;
- calitatea de resursă educațională nu este intrinsecă elementelor materiale sau spirituale care intră în componența acesteia, fiind dependentă de mijloacele de care respectiva activitate instructiv-educativă dispune ;
- resursele există și pot fi definite numai prin raportarea la anumite nevoi (nu este resursă decât acel element care poate servi unor nevoi).

Investigațiile moderne asupra eficienței procesului de învățământ au în vedere faptul că relația dintre modul de utilizare a resurselor și gradul de satisfacere a nevoilor trebuie privită ca esențială în determinarea și evaluarea lor finală. Pornind de la analiza statutului de manager al profesorului în clasa de elevi, acesta trebuie să aibă în vedere, în fiecare etapă a desfășurării procesului educațional, relația dintre resurse și nevoi, întreprinzând demersuri de acomodare și echilibrare reciprocă. Fără a renunța la perspectiva strict psihopedagogică, cadrul didactic trebuie să abordeze și strategii de tip managerial în clasa de elevi, exploatând la maximum resursele disponibile prin proiectarea unor soluții de administrare și utilizare a lor.

O constatare interesantă asupra etiologiei eșecurilor la clasă ale cadrelor didactice este aceea a numărului lor mare datorat deficitării cunoașterii, administrării și exploatării a resurselor educaționale (sociale, psihologice, pedagogice, manageriale) din clasa de elevi. Nivelul eficienței activității la clasă a cadrului didactic poate fi exprimat ca un raport între rezultatele obținute și resursele disponibile, raport cu o mai scăzută relevanță statistică și cu un sporit profit de atitudine, mentalitate și reprezentare.

2.4.1. Resurse educaționale implicate în managementul clasei de elevi

Principalele categorii de resurse educaționale implicate în managementul clasei de elevi reprezintă o gamă foarte largă a resurselor educaționale. Importanța analizei resurselor educaționale implicate în domeniul managementului clasei este reliefată de determinarea și identificarea resurselor „latente”, potențiale, prea puțin cunoscute și exploatate, uneori, defectuos de către cadrele didactice.

Clasificarea și configurarea principalelor resurse educaționale exploatabile la nivelul managementului clasei se realizează pornindu-se de la criteriul statutului lor epistemologic în structura activității instructiv-educative și se prezintă astfel :

a. Resurse valorice :

- idealul educațional (concepția despre om) ;
- normativitatea socială (raportul libertate/autoritate și concepția despre disciplină).

b. Resurse materiale :

- spațiul de învățământ al sălii de clasă ;
- mobilier școlar ;
- materiale didactice și mijloace de învățământ.

c. Resurse financiare :

- bugetare : - cheltuieli materiale ;
- burse ;
- extrabugetare : - autofinanțare ;
- sponsorizări.

d. Resurse umane :

- capacitatea de muncă a cadrului didactic ;
- capacitatea de muncă a elevilor (capacitatea de învățare) ;
- competențele manageriale ale cadrului didactic ;
- resursele comunității școlare a clasei ;
- structura familială a colectivului de elevi ;
- climatul organizațional al școlii.

În urma trecerii în revistă a categoriilor anterioare de resurse se poate observa utilitatea acestei taxonomii, atât ca reper teoretic, cât și ca algoritm și instrument al activităților de proiectare întreprinse de cadrul didactic la nivel managerial. Cunoașterea acestor resurse prezintă un avantaj deosebit pentru managerul școlar, care poate să exploateze, în urma unei selecții pertinente, cele mai variate resurse, stabilind alternative acționale, compensații valorice și substituții procedurale, în funcție de complexitatea situațiilor educaționale.

STRUCTURA DIMENSIONALĂ A MANAGEMENTULUI CLASEI

3.1. Dimensiunea ergonomică

Investigațiile realizate pe domeniul managementului clasei de elevi au început să atingă și anumite subiecte considerate până în prezent elemente conexe procesului instructiv-educativ. Aceste probleme, dintre care le amintim pe cele ale structurii ergonomice (dispunerea mobilierului din clasă – vizibilitatea și pavoazarea sălii de clasă), nu pot fi considerate ca secundare sau lipsite de importanță pentru succesul activității la catedră a cadrului didactic. Suporturile investigaționale moderne aduc probe certe în favoarea acestor dimensiuni, considerându-le fundamentale în economia generală a procesului didactic, ca proces managerial. Analiza unor subiecte, cum ar fi cele anterior menționate : dispunerea mobilierului din sala de clasă, vizibilitatea, în sensul poziționării elevilor în bănci și pavoazarea sălii de clasă, au determinat reconsiderarea unor structuri dimensionale ale managementului clasei de elevi.

3.1.1. Dispunerea mobilierului în sala de clasă

Mobilierul școlar reprezintă o parte importantă a bazei tehnico-materiale a învățământului și, potrivit specialiștilor în domeniu, este compus dintr-o serie de piese de mobilă folosite în mediul școlar ca suporturi conexe, în scopul îndeplinirii unor obiective educaționale. În compoziția mobilierului școlar intră atât piesele destinate locurilor de studiu și de învățare ale elevilor, cât și piesele mobilierului personal rezervat cadrului didactic. Din punct de vedere ergonomic, mobilierul școlar este realizat corespunzător caracteristicilor psiho-somatice ale elevilor și adecvat spațiului de clasă, în timp ce, dintr-o perspectivă didactică, acesta trebuie instalat și reglat după obiectivele instructiv-educative ale activității.

Istoricul mobilierului în sala de clasă datează încă din antichitate sub forma mesei simple, devine mobilier în epoca medievală (în jurul catedralelor) și poate fi considerat în accepțiunea sa modernă o dată cu sistemul monitorial al lui Bell și Lancaster. În sistemul de învățământ românesc, banca a fost introdusă în jurul anului 1830, în timp ce preocupările față de subiectul ergonomiei școlare nu au încetat să fie exercitate cu adevărat interes. Teoreticieni ca D. Brandza au emis puncte de vedere constructive asupra variantelor moderne de mobilier școlar.

Atributele moderne ale mobilierului sălii de clasă sunt, după Ullich (1995), simplitatea, funcționalitatea, durabilitatea, instrucționalitatea și modularitatea. Specialiștii în ergonomie școală sunt preocupați în momentul de față de realizarea unui mobilier al sălii de clasă după standardele anterioare, care poate să ofere elevului atât autonomia funcțională, cât și posibilitatea de organizare a activității educaționale pe grupuri de elevi. Un subiect preferențial în momentul de față al preocupărilor privitoare la ergonomia spațiului de învățământ-clasă este cel al modularității mobilierului școlar, astfel încât acesta să poată fi organizat și reorganizat, compus și descompus, în funcție de sarcina didactică fundamentală și de stilul educațional al cadrului didactic. Spre exemplu, o dispunere a mobilierului în manieră tradițională favorizează mai ales expunerea cadrului didactic și atitudinea pasivă a elevilor și se pretează la activități educaționale de tip predare, conferință și prelegere (figura 1). Din contra, o dispunere a mobilierului pe sistem semicerc (figura 2) sau chiar oval (figura 3) schimbă accentul interpersonal al relației educaționale, favorizând și încurajând interacțiunile permanente și activismul elevilor :

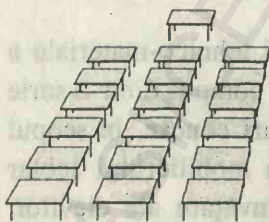


Figura 1

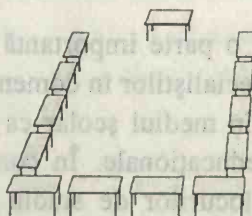


Figura 2



Figura 3

(vezi Ullich, D., *Pädagogische Interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1995)

Urmărind toate informațiile anterioare, cadrul didactic în planul activității sale manageriale poate exploata la maximum resursele educaționale fundamentale ale dispunerii mobilierului școlar, în drumul către eficiență didactică.

3.1.2. Vizibilitatea

Reprezintă o substructură dimensională a managementului clasei de elevi, dependentă de ergonomia acesteia. Vizibilitatea este o constantă ergonomică, apropiată de igiena școlară și presupune adaptarea spațiului școlar al clasei, inclusiv al mobilierului, la necesitățile somato-fiziologice și de sănătate ale elevilor. Totodată, vizibilitatea este condiționată de dispunerea mobilierului în clasa de elevi și de starea de sănătate a elevilor. La acest nivel, avem în vedere copiii cu deficiențe de vedere, cu deficiențe de auz, cu deficiențe structurale ale scheletului precum și copiii care, din punct de vedere fizic, sunt variabili după înălțime.

Ținând cont de acești parametri fizici, biologici și medicali, în strânsă dependență și cu parametrii de tip social și instrucțional, cadrul didactic va lua cele mai bune decizii rezultate din combinațiile de alternative posibile. Selecția se va face printr-o susținere criterială armonioasă, punându-se la acest nivel pe primul plan argumentele de tip medical și fizic. Este recomandabilă și aici stimularea unei dinamici a pozițiilor ocupate în bănci de către elevi, astfel încât permutările respective să nu încalce legile biologice, fizice și medicale anterioare, dar, totodată, să nu contravină nici normelor psihopedagogice, instructiv educative și de socializare ale elevilor în sala de clasă.

Intervențiile noastre anterioare, investite cu puternice accente teoretice, pot prinde contur practic numai în cazul unei întreprinderi manageriale eficiente a cadrului didactic.

3.1.3. Pavoazarea sălii de clasă

Cele mai interesante analize de nivel managerial nu exclud variabilele de mediu cultural-estetic ale clasei de elevi. Cadrul didactic trebuie să respecte din punct de vedere managerial ideea că clasa, ca grup organizat, poate să se identifice la nivelul culturii manageriale prin intermediul unui element de individualizare (o mascotă, spre exemplu) și să-și eficientizeze structura grupală interioară prin intermediul unui spațiu (pereții sălii de clasă, alte piese de mobilier decât cele strict școlare) amenajat după legile instructiv-educative, estetice, dar, nu în ultimul rând, și după cele manageriale.

Cultura grupală a clasei de elevi presupune promovarea atât a unor valori instrumentale, cât și a unor valori expresive (sloganuri, simboluri, ceremonii, ajungându-se chiar până la adevărate „ritualuri de socializare”), cele din urmă constituindu-se în adevărate fundamente pentru primele. Constituită pornindu-se de la premisa teoretică a elaborării în dinamica interacțiunilor de grup, cultura de grup trebuie să se situeze în centrul atenției cadrului didactic. Acesta trebuie să orienteze, prin demersurile de tip managerial, elementele incipiente ale culturii grupale în sensul prescris de obiectivele sociale și educaționale ale activității instructiv-educative, punând la baza structurării culturii instrumental-normative (subiect ce va fi abordat în capitolele următoare) elementele de cultură expresivă, simple la o primă constatare empirică, dar foarte complexe la o analiză mai profundă a evoluției fenomenului menționat. Un simbol al clasei, o melodie preferată, un joc preferat, o poveste reprezentativă pentru clasă, câteva seturi de fotografii cu membrii clasei constituie tot atâtea ocazii de configurare indusă unei culturi expresive și mai târziu instrumentale la nivelul clasei de elevi, prin intermediul unor pârgșii, de construcție și de reglare, de tip managerial.

3.2. Dimensiunea psihologică

Dimensiunea psihologică reprezintă cea de-a doua dominantă structurală a managementului clasei de elevi și are în vedere atât caracteristicile de ordin psihologic strict, cât și pe acelea care țin de psihologia educației.

Elementele centrale ale dimensiunii psihologice sunt reprezentate de cunoașterea, respectarea și exploatarea particularităților individuale ale elevilor. Ca substrat integrator, factorul central este *capacitatea de muncă a elevilor* în clasă, concept utilizat în toate studiile de psihologia muncii și în studiile de randament profesional. Profesorul Florea Voiculescu, în cartea *Ghidul directorului* (1997, coordonatori Aurora Toea și Anca Butucă, Editura Bălgrad, Alba Iulia), definește capacitatea de muncă a elevilor în sala de clasă ca „potențialul energetic și funcțional, fizic și psihic, de care trebuie să dispună individul uman (elevul) pentru desfășurarea la nivel optim de intensitate, ritm și eficiență a unei activități (educaționale) date”. După opinia aceluiași autor, capacitatea de muncă a elevilor este o resursă dinamică a activității la clasă cu elevii, care își modifică componentele calitative și

cantitative ale solicitărilor cărora elevii trebuie să le facă față în funcție de volumul, de intensitatea și de raționalitatea sarcinilor solicitate.

Principalele componente ale capacității de muncă a elevilor sunt (pornind de la aserțiunile autorului menționat) următoarele: capacitatea de muncă nominală sau potențială, capacitatea funcțională de muncă, capacitatea de muncă disponibilă și capacitatea de muncă auxiliară sau de rezervă.

- a. *Capacitatea de muncă nominală* este reprezentată de totalitatea resurselor energetice și funcționale ale organismului și ale sistemului psihic uman, care pot alcătui potențialul maxim de efort fizic și intelectual al elevilor în condiții optime de ritm biologic, sănătate și motivație; despre aceasta se poate menționa că este o rezervă comună a tuturor componentelor activității școlare în care sunt integrați elevii.
- b. *Capacitatea funcțională de muncă* reprezintă energia fizică și psihică solicitată și utilizată efectiv în activitatea școlară; din punct de vedere ideal, extensia capacității funcționale ar trebui să fie identică cu cea a capacității potențiale.
- c. *Capacitatea de muncă disponibilă* este rezultatul diferenței dintre primele două forme ale capacității de muncă și reprezintă rezervele de energie psihică și fizică de care dispune elevul la un moment dat pentru investirea lor în desfășurarea unor activități de ordin școlar.
- d. *Capacitatea de muncă auxiliară* este un potențial energetic de rezervă sau secundar, și necesar elevului pentru desfășurarea cu succes a altor sarcini decât cele școlare (sarcini extrașcolare).

Modul de determinare al capacității de muncă a elevilor se realizează fie cu ajutorul unor instrumente psihodiagnostice, fie prin comparație cu tabloul indicatorilor dezvoltării psiho-fizice a elevilor. De asemenea, „simptomatologia labilă”, „simptomatologia stabilă”, observarea comportamentelor școlare zilnice și analiza produselor activității copiilor reprezintă un corpus metodologic la dispoziția cadrului didactic.

Modul de concretizare structural-integrativă a capacității de muncă a elevilor în legătură directă cu managementul clasei de elevi se prezintă astfel:

- capacitatea de învățare (ex.: „învățarea normativă”);
- trăsăturile de personalitate (accent pe dimensiunea relațional-valorică și socio-interacțională).

3.2.1. Capacitatea de învățare

Managementul clasei de elevi se preocupă de învățarea în plan socio-relațional și normativ. Pentru a stabili momentul optim când elevii pot lua contact cu sarcina de învățare, sunt necesare câteva informații despre :

- stadiul dezvoltării psihologice a copiilor ;
- concepția despre învățare și asimilare ;
- analiza logico-cognitivă a conținutului de învățat (socio-moral).

Elementul primordial al capacității de învățare îl reprezintă determinarea *stării de pregătire a elevilor*, asimilată ca „nivel de dezvoltare psihoeducațională care face posibilă abordarea cu succes a unor obiective sau sarcini de învățare” (Potolea, Dan, *Curriculum*, note de curs, Universitatea din București, 1991). Aceasta este o precondiție pentru succesul actului de învățare. După opinia aceluiași autor, structura capacității de asimilare este condiționată de următorii factori :

- a. *nivelul dezvoltării biopsihosociale*, angajat la nivelul investigației psihologice în studiile lui Piaget ;
- b. *starea de pregătire* la nivel de abilități, cunoștințe în raport cu un conținut predeterminat, este apreciată în cercetările lui Gagne ca element de experiență cognitivă.
- c. *componenta motivațională* asimilată cu atenția și interesul pentru studiu și susținută cu argumente științifice clare și de Ausubel.

Puncte de vedere apropiate cu privire la *capacitatea de învățare* a elevilor sunt prezente și în concepția autorului Florea Voiculescu, care, în lucrarea *Ghidul directorului* (1997, coordonatori Aurora Toea și Anca Butucă, Editura Bălgrad, Alba Iulia), prezintă următorii determinanți structurali ai capacității de învățare :

1. Resurse intelectuale :

- informația stocată în memoria de lungă durată ;
- algoritmi de operare cu informația ;
- strategii de gândire.

2. Resurse reglatorii :

- trebuințe de diferite niveluri ;
- motive de diferite intensități și forme ;

- interese ;
- însușiri ale voinței (calități).

3. Resurse comportamental-instrumentale :

- deprinderi ;
- comportamente ;
- conduite.

Resursele învățării anterior prezentate pot fi exploatate în plan managerial de cadrul didactic, care, prin cunoașterea și distribuirea rațională a sarcinilor de învățare (intelectuale sau social-valorice), în mod echilibrat, pe obiective și genuri de activități, pe diferite perioade ale zilei și ale anului școlar, le poate converti într-o condiție decisivă a eficientizării activității cu clasa de elevi.

3.2.2. Fundamentele psihologice ale competențelor socio-relaționale

Conștiința morală nu este o garanție a comportamentului elevului. Observăm frecvent elevi care cunosc principiile morale, sunt capabili să emită judecăți valorice, dar nu acționează prompt în circumstanțe strict definite. Normele și principiile socio-morale ar trebui să se transforme în trăsături esențiale de caracter.

Principiile etice e bine să fie puse, de cele mai multe ori, pe baze raționale. Aspectul intelectual logic pe care ar trebui să-l îmbrace poate fi fundamentat pe forța adevărului, acesta putând fi de o eficacitate pedagogică mai mare decât moralizarea constantă, stereotipă și dogmatică. Pentru inculcarea unor principii etice unui copil, cadrul didactic trebuie să facă apel la imaginația și fantezia acestuia. După Rubinstein, „educația nu este cu adevărat reușită decât dacă ea poate să atingă, parțial să arate și să dezvolte și să implanteze în inima copilului punctele de sprijin pentru obligațiile viitoare definite”.

În conduită și în comportament profilul moral al copilului se evidențiază cel mai bine. Conștiința și principiile morale nu pot fi identificate în conduita și comportamentele morale. Pentru a forma la copil deprinderi și reflexe morale trebuie procedat în mod ordonat și sistematic. Educația morală nu vizează pur și simplu formarea unui singur, ci a unui întreg sistem în care deprinderile individului se sprijină și se completează unele cu altele. Formarea obiceiurilor și a reflexelor morale reprezintă momentul de debut și, în același timp, și sfârșitul educației morale la copil.

În ceea ce privește atitudinile și, în special, atitudinile morale, misiunea cadrului didactic este dublă: încurajarea atitudinilor pozitive și corectarea celor negative. Un postulat al consolidării atitudinilor morale ale copiilor este și acela al extensiei lor progresive, plecând de la obiectivele și fenomenele lumii interioare și imediate ale copilului, până la limita contactului direct cu lumea reală.

Structural, elementul motivațional, care coagulează întreaga teorie privitoare la fundamentarea psihologică a competențelor sociorelaționale, este *convingerea*, ca element psihologic complex, cognitiv, afectiv și volițional. Dacă primele două elemente sunt clare și cunoscute mai îndeaproape cadrelor didactice, cel de-al treilea, voința, reprezintă în planul practic al formării și consolidării sale un adevărat exercițiu de măiestrie pedagogică și managerială.

Problema voinței este foarte importantă în cadrul educației morale. Elevii înțeleg, de obicei, fundamentul bun al regulilor stabilite de părinții și educatorii lor și acceptă principiile morale, dar, dacă voința lor nu este suficient de puternică, la un prim șoc, la un prim obstacol, va apărea abandonul. Voința reprezintă, din punct de vedere psihologic, capacitatea ființei umane de a depăși obstacolele care o împiedică să atingă un obiectiv fixat. Conținutul comportamentului voluntar este foarte complex. Dacă elevul (copilul) nu este dotat cu o forță voluntară considerabilă, prin intermediul unor intervenții educaționale aceasta (voința) poate fi exersată și consolidată.

Pașii instrucției voluntare, propuși de Ladislav Duric în *Elements de psychologie de l'éducation*, UNESCO, 1991, privesc următoarele componente voluntare :

1. Conceperea unui proiect care trebuie să fie conform normelor școlare. Obiectivele stabilite e bine să fie clare și precise, concrete și motivante pentru elevi. Totodată, se pot fixa atât obiective pe termen lung, cât și obiective pe termen scurt.
2. Inițiativa, manifestată prin disponibilitate și spirit de decizie, curaj și independență în alegerea obiectivelor și realizarea lor. Sarcina cadrului didactic este de a stimula inițiativa elevilor, exploatând toate ocaziile disponibile.
3. Perseverența trebuie și ea pusă în valoare ori de câte ori cadrul didactic surprinde momentul oportun pentru dezvoltarea voinței elevului respectiv. Între obiectivul propus și strategiile propuse spre realizare este bine să existe o coordonare acțională și funcțională clară. Voința nu se poate dobândi decât prin acțiune educațională.

Formarea voinței este strâns legată și de dezvoltarea proceselor cognitive și afective. „Prima condiție a educării unei voințe constă în buna organizare de către cadrul didactic a procesului instructiv-educativ” (Duric, 1991), iar acest fapt este dependent de capacitățile manageriale ale cadrului didactic.

Evaluarea eronată a eforturilor și a aplicațiilor elevilor poate exercita, de asemenea, o influență negativă asupra dezvoltării voinței. Obiectivul central al intervențiilor cadrului didactic este acela de a forma o personalitate complexă și de a conecta voința la evoluția pozitivă a caracterului. Acesta exprimă relația omului cu realitatea și se manifestă în comportament și în conduită, formându-se printr-un sistem de expansiune relațională și motivațională.

3.3. Dimensiunea socială

Analiza clasei de elevi din perspectivă sociologică reprezintă asocierea dintre clasa de elevi și grupul social. Investigații și cercetări aprofundate au fost făcute în acest domeniu atât în țară, cât și în străinătate. Pentru literatura de specialitate românească, autori ca Emil Păun, Mielu Zlate, Ioan Nicola, Vasile Popeanga pot fi considerați reprezentativi.

În mod tradițional, punctele de vedere sunt oarecum consonante în ceea ce privește tematica fundamentală a clasei de elevi ca grup social. Structura, sintonia și problematica liderilor sunt doar câteva din ariile de preocupare ale investigațiilor de tip sociologic în clasa de elevi. Pentru o mai mare consenvență și unitate internă a lucrării de față, vom trece succint în revistă caracteristicile definitorii ale grupurilor mici, categorie din care face parte și clasa de elevi.

3.3.1. Clasa ca grup social

Reluăm definiția dată grupului-clasă de profesorul Mielu Zlate : „Ansambluri de indivizi (elevi), constituite istoric, între care există diverse tipuri de interacțiune și relații comune determinate”. Însoțim definiția prezentată și de evocarea celorlalte caracteristici ale clasei ca grup social :

- *întinderea clasei* are în vedere numărul de elevi care compun grupul (de obicei, 25-30, în cazurile cele mai frecvente, 30-40, în cazurile cele mai inoportune, și 20-22, în cazurile cele mai fericite) și pune în discuție extensia numerică optimă a acesteia ;

- *interacțiunea membrilor clasei*, vizate fiind interacțiunile directe, nemijlocite și multivariante. În capitolele care vor urma (capitolul 4), vor fi analizate pe larg investigații amănunțite privitoare la multitudinea de interacțiuni din sala de clasă ;
- *scopurile*, atât cele pe termen scurt, cât și cele pe termen lung, sunt comune grupului-clasă și, prin intermediul conștientizării acestora de către elevi, pot deveni motorul dezvoltării grupului pe perioada școlarității ; arta cadrului didactic, ca manager în clasă, constă în fixarea, pe lângă obiectivele școlare formale, și a unor serii de obiective social-afective pentru grupul de elevi, care vor determina consolidarea coeziunii acestuia ; profesorul Septimiu Chelcea arată că scopurile grupului pot fi atât expresive (în ceea ce privește semnalizarea sentimentelor la nivel de membri), cât și instrumentale (în ceea ce privește unele probleme de natură materială) ;
- *structura grupului* poate fi analizată dual în ceea ce privește grupurile mici și, implicit, clasa de elevi, atât ca modalitate de legătură a membrilor grupului în plan interpersonal, cât și ca ierarhie internă a grupului. La acest nivel al analizei, semnalăm apariția unor noutăți ale domeniului de studiu, pe care le vom trece în revistă în subcapitolul dedicat structurii informației în grupurile mici ;
- *compoziția și organizarea* sunt rezultatul interacțiunii tuturor celorlalte caracteristici ale grupului, definitoriu din punctul de vedere al acestuia fiind gradul de omogenitate sau de eterogenitate a clasei ; din același indicator de dinamica grupului-clasă, mai poate fi derivată și o altă caracteristică a acesteia, coeziunea, acceptată ca fiind gradientul de unitate al grupului și denumită, uneori, „sănătatea grupului”.

Tot în investigarea specificului grupului-clasă pot fi plasați și alți doi parametri de analiză dinamică, *sintalitatea*, înțeleasă ca personalitate a grupului respectiv și investigată în literatura de specialitate românească de profesorul Ioan Nicola, și *problematica liderilor*, care, în cazul clasei, poate fi un subiect extrem de delicat, mai ales la nivel de identificare, diagnoză și coordonare din partea cadrului didactic. Ambele subiecte solicită mai mult decât oricare dintre celelalte competențele manageriale ale profesorului sau învățătorului.

La acest nivel, tehnicile sociometrice sunt cele mai utile și facile mijloace diagnostice cu privire la starea grupului-clasă, a coeziunii acesteia și a climatului școlar.

Comportamentul colectiv în clasa de elevi a fost analizat de specialiștii în psihologie socială pornindu-se și de la ideea emergenței acestuia, fiind reglat atât de norme instituționale, cât și de norme generate de participanții elevi.

Normativitatea reprezintă, după opinia noastră, o dimensiune aparte, chiar privilegiată, putem spune, a managementului clasei de elevi, și, ca atare, va fi tratată într-un spațiu separat, în subcapitolul următor.

3.3.2. Structura informației în grupul-clasă

Cercetările cele mai interesante la acest nivel sunt consacrate raportului dintre informație, circulația acesteia și dinamica grupului. Yona Friedman este merituosul specialist care a avut curajul de a critica iluzia comunicării globale la nivelul grupului, indiferent cât de sofisticate sunt mijloacele de comunicare inventate de om.

Un concept interesant introdus de Friedman este acela de *valență* și reprezintă numărul de indivizi cu care un individ dat (membru al clasei, spre exemplu) poate comunica direct într-un timp dat: fie la receptare (a da răspuns unui stimul), fie la emisie (a influența printr-un stimul care cere un răspuns). Se cunoaște aici raportul fundamental informație/timp, pe care Pierce l-a definit într-un alt mod, evaluând la 40 biți/sec. capacitatea de recepție a unei ființe umane. Avantajul valenței este că exprimă raportul nu prin cantitatea de informație, ci prin numărul surselor corelate, ceea ce permite o analiză a sistemului avut în vedere.

Al doilea concept introdus de Friedman este *capacitatea de transmitere*, definită prin pierderea de informație în momentul în care un mesaj tranzițază un individ.

Ambele concepte se văd integrate într-un sistem coerent prin intermediul unor mecanisme, evocate în număr de trei:

a. Mecanisme de transmisie (efect spațial):

- M_1 – mecanisme releu (oglinđa);
- M_2 – mecanisme media (telefonul);

b. Mecanisme cronologice (efect temporal):

- M_3 – mecanisme memorie (magnetofon);
- M_4 – mecanisme informatice (calculator);

c. Mecanisme biologice (efect informațional):

- M_5 – mecanisme cu comportament (organisme);
- M_6 – mecanisme cu limbaj (omul).

Friedman prezintă grupurile, dintr-o perspectivă informațională, ca fiind de două tipuri: a) *egalitar* și b) *ierarhizat*. Într-un grup dat, ierarhia se stabilește printr-un bilanț informațional (numit de autor balanța influențelor) al fiecărui individ. Bilanțul este diferența dintre influențele pe care le primește și influențele pe care le exercită individul respectiv. Dacă bilanțul este egal pentru toți membrii grupului, atunci grupul este egalitar, dacă, din contra, bilanțul este inegal, atunci grupul este ierarhizat. Foarte interesant, mai ales pentru un grup ca acela școlar bazat eminamente pe informație, este că Friedman definește influența ca „rezultanta unui schimb informațional între unul și mai mulți indivizi, influența celui dintâi fiind măsurată prin efectul produs de schimbul informațional asupra comportamentului celorlalți”.

Friedman propune următoarele ipoteze:

- a. valența unui individ este de 4/oră, ceea ce înseamnă că el poate avea schimburi informaționale producătoare de influență cu 4 indivizi într-o oră;
- b. după n transmisiuni, nu rămân decât $1/n$ din informație și deci din influență.

Dacă în urma unor calcule se ajunge la concluzia că bilanțul e același pentru toți și egal cu zero, grupul este egalitar, în timp ce, dacă bilanțul e diferit, grupul este ierarhizat.

Din punct de vedere informațional, proprietățile grupului egalitar sunt clare: dacă un stimul îl atinge pe unul din membrii lui, răspunsul dat în numele grupului de către unul din membrii lui va fi rezultanta fiecărui membru al grupului, rezultantă bineînțeles diferită de răspunsul pe care acesta l-ar fi dat individual. Situația aceasta, o recunoaște și Friedman, este mai degrabă teoretică, fiind extrem de dificil ca toți indivizii să aibă aceeași influență unii asupra altora; un astfel de grup permite menținerea unui comportament egalitar.

Trecerea unui grup de la o formă la alta se poate realiza, după opinia lui Friedman, la inițiativa membrilor grupului, urmând calea dinamicii de grup, care este rezultatul unor interacțiuni între membrii acestuia. Efectul informațional imediat al acestei treceri este că un maximum de egalitarism permite unui maxim de informație să circule în interiorul grupului, în timp ce un maximum de ierarhizare permite unui maximum de informație să fie transmisă de grup.

Toate argumentele anterioare au fost evocate din dorința de a găsi formula ideală de a stabili dimensiunile unui grup, pentru a evita pierderile de

informație, deoarece dincolo de o dimensiune critică, informația nu mai poate circula. Ca urmare a acestei constatări, Friedman, bazându-se pe o valență de 4 și pe o capacitate de transmisie de 6, formulează următoarea lege: „Nici un grup egalitar compus din ființe umane nu poate avea mai mult de 16 membri”.

Dificultatea sporește atunci când este vorba despre definirea dimensiunilor critice ale grupurilor ierarhizate. Totuși, de reținut este și ipoteza unei dimensiuni în care liderul își exercită influența în mod direct și imediat asupra fiecărui membru al grupului. Această dimensiune se definește prin spațiul de comunicare al liderului. El își poate exercita influența fie global, fie la nivelul unor grupuri egalitare. În cazul unui grup școlar, acesta își poate extinde dimensiunile artificial, printr-o iluzie spațială (dispunerea într-un amfiteatru). Cadrul didactic devine aici un element specializat al grupului cu rol de coordonare și canalizare a transferurilor de informație. Acest tip de grup a fost denumit *grup specializat*, iar dimensiunea sa critică se situează la 64 de membri. Este dimensiunea minimă la care un profesor își dă seama că nu mai are de-a face cu o clasă, ci cu o responsabilitate bivalent verticală.

Grupul specializat poate funcționa numai atâta vreme cât liderul de grup, cadrul didactic, mai are posibilitatea de a comunica cu toți membrii grupului vocal și gestual. Dincolo de dimensiunea critică, se impune existența unei ierarhii, a unor verigi nu numai de transmisie, ci și de decizie. Acest lucru implică la rândul lui existența unui *grup de comandament*.

Legat de grupul de comandament, Parkinson elaborează o lege: „ $1=2$, deci $2=7$ ”. Cu alte cuvinte, dacă un șef **A** are un subordonat **B**, acest subordonat devine treptat un rival pentru **A**. **A** își va exercita influența pentru a-și procura un al doilea subordonat **C**, la același nivel cu **B**, împărțind astfel între aceștia influența pe care o delega. Dar **B** și **C**, devenind rivali de același grad, vor încerca să-și sporească influența, procurându-și fiecare, mai întâi unul, apoi doi subordonați. Structura piramidală e caracteristică grupurilor de comandament, iar dimensiunea lor critică e de 128-130 de persoane. Această dimensiune ne oferă limita a ceea ce Friedman a numit *grup manipular*, grupul care poate fi ținut în mână de un lider la nivel de joc interacțional.

Dimensiunea critică a grupului manipular e importantă întrucât, dincolo de acest prag, se impune alegerea între două modele:

- a. *modelul univectorial*: informația e introdusă printr-o sursă unică, sub forma unei instrucțiuni și e destinată producerii de influență, al cărei efect e corelat în feed-back pe aceeași cale liniară cu sursa;

- b. *modelul deliberativ*: informația e introdusă printr-o sursă unică, sub forma unei interogații difuzate în tot grupul, cu scopul de a suscita o dezbatere care să ducă la o decizie.

În primul caz, cuplarea informației vehiculate prin feed-back se face în afara grupului, în timp ce în al doilea caz, ea se face în interiorul grupului.

Toate demersurile anterioare pot căpăta o relevanță deosebită pentru clasa de elevi, în măsura în care cadrul didactic le cunoaște și probează capacități manageriale strălucite în planul aplicării lor practice. La nivelul conducerii concrete a colectivului de elevi, dinamica permanentă a grupului-clasă poate constitui un remediu atât împotriva rutinei pedagogice, cât și împotriva deficiențelor de climat școlar.

3.4. Dimensiunea normativă

Specialiștii în sociologia clasei de elevi au observat că acest univers școlar este o reflectare micro (în miniatură) a problematicii unei societăți. Clasa, după cum s-a putut observa și din demersurile noastre anterioare de studiu, nu este numai o entitate psihologică, ea este și o realitate socială, psihosocială, ce rezultă din interacțiunile universului relațional al acesteia.

Din punct de vedere constitutiv, la baza construcției grupului-clasă stau unele seturi de *norme*, reguli, care vor regla întreaga desfășurare a activității școlare cotidiene.

Definițional, conceptul de *normă* acoperă un spațiu de cerințe ale unei comunități în ceea ce privește atitudinile, alegerile și acțiunile membrilor, manifestându-se sub forma unor obișnuințe, uzanțe, constanțe și stereotipuri comportamentale. Respectarea acestor norme poate fi evidențiată prin forța sintalității grupului, a tradițiilor, a culturii grupale în clasa de elevi. Din punctul de vedere al eticii, norma morală capătă contur prin ceea ce profesorul Nicolae Vințanu scrie în *Dicționarul de Pedagogie*: „regula de comportament obligatorie din punctul de vedere al moralei; tip concret de acțiune cerută de morala socială”. Totodată, norma poate fi acceptată și ca judecată de valoare referitoare la ceea ce este admis sau interzis procedural din punct de vedere moral.

O altă condiție de existență a normei este valoarea ei de imperativ, care solicită supunere necondiționată. Interiorizarea acesteia de către elev semnifică

posibilitatea lui de a se integra activ în viața socială a clasei. La început, normele apar ca imperative externe fiind posibil ca prin intermediul unor elemente de convingere să devină forme interioare de comportament.

3.4.1. Normativitatea în clasa de elevi

Profesorul Emil Păun arată că normele sunt ansambluri de reguli care reglează desfășurarea unei activități. Particularizând problematica normativă la specificul clasei de elevi, putem desprinde câteva concluzii privitoare la rolul constructiv al normelor în ceea ce privește organizarea internă a grupului, pe de o parte, și în evaluarea externă a grupului (judecări de valoare cu privire la comportamentele integrate și la comportamentele deviate – pozitiv și negativ), pe de altă parte. La acest ultim exemplu, normele, purtătoare de conținut axiologic, funcționează ca pertinente criterii evaluative.

După aprecierile aceluiași autor, tipologia normativă cu relevanță pentru clasa de elevi este următoarea :

- a. norme explicite : sunt normele prescriptive, cunoscute, clar exprimate ;
- b. norme implicite : sunt normele ascunse, care se construiesc în cadrul grupului.

a. *Normele explicite* pot fi divizate la rândul lor în două categorii : *norme constitutive*, care decurg din caracteristicile procesului de predare-învățare și de transmitere a valorilor cunoașterii (normativitatea didactică) și *norme instituționale*, care decurg din prezentarea instituției școlare ca instituție socială. Ambele categorii de norme explicite au rol de reglementare a activității școlare (Păun, 1994).

Normele explicite sunt sistemul de referință al organizației grupale, ele preexistând apartenenței la grup a elevilor. Aplicarea acestor norme se face în mod uniform și unitar pentru toți elevii și, indiferent de caracterul imuabil al acestora, cadrul didactic trebuie să depună eforturi pentru a realiza trecerea lor progresivă de la caracterul impus, coercitiv, la cel acceptat, interiorizat.

Unii specialiști în anatomie și biologie (Sperry, 1978) arătau că omul este, chiar și din punct de vedere somato-biologic, construit să respecte anumite norme, evocat fiind reflexul organismului la ritmurile biologice.

- b. *Normele implicite* sunt ansambluri de reguli produse de viața în comun a grupului. Cele mai importante surse de constituire a normelor de grup, prezentate și de profesorul Emil Păun, sunt :

- interiorizarea normelor explicite, astfel încât acestea pot deveni normele grupului, nemaifiind simțite ca forme exterioare de constrângere (prin intermediul acestui artificiu grupul informal poate căpăta valențe informale);
- „importul de norme” din afara școlii și a clasei, astfel încât pot fi apelate alte valori normative;
- interacțiunile din viața grupului (această sursă favorizează distincția dintre o clasă și o alta).

Explicația dată situării subiectului dedicat normelor grupului-clasă în problematica managementului clasei are la bază câteva aserțiuni privitoare la rolul managerial clar determinat al cadrului didactic:

- modul de raportare al profesorului la cultura normativă (acesta acceptă normele implicite, le cunoaște);
- modul de realizare a impunerii normelor explicite (profesorul trebuie să știe că, uneori, aversiunea elevilor nu este față de ideea de normă, ci față de stilul de aplicare al acesteia);
- modul de funcționare în paralel atât al normelor explicite, cât și a celor implicite ridică o serie de probleme, dintre care conflictul normativ este cea mai dificilă pentru cadrul didactic.

Totodată, la acest nivel al analizei, conflictul de norme poate deveni și factor dinamogen al coeziunii grupului-clasă, în situația în care cadrul didactic poate stăpâni managerial demersurile de intervenție și de soluționare. Idealul urmărit prin intervențiile cadrului didactic, în ceea ce privește problematica, este coeziunea grupului, acceptată în acest context ca o rezistență a grupului la destrucționare, la factori care ar putea scinda organizația grupală.

Factorii care favorizează coeziunea grupului în raport cu problematica normativă sunt următorii:

- măsura în care grupul este un spațiu de satisfacere a unor trebuințe afective și intelectuale;
- atitudinea celorlalte grupuri din școală față de clasa respectivă, deoarece o imagine exterioară negativă poate determina și o înrăutățire a situației interioare;
- tehnicile de motivare a elevilor pentru viața de grup constituie pârghii importante ale instaurării unei forme profunde de coeziune (accentele pot fi puse fie pe competiție, fie pe cooperare).

În urma analizei tuturor acestor variabile anterior prezentate se poate desprinde concluzia certă că rolul de manager al cadrului didactic în situații care solicită un asemenea tip de intervenție poate fi elementul de care depinde echilibrul și sănătatea grupului-clasă.

3.4.2. Convergența norme clasă – cultură școlară

Multiple investigații asupra grupului-clasă încadrează cercetările anterior evocate domeniului de studiu *cultura organizațional-grupală* (Dijmărescu, 1996). Sistemul normativ al clasei de elevi constituie stratul superficial al culturii grupale. Valorile centrale ale unui grup-clasă performant sunt: preferință pentru acțiune, orientarea pe elev, orientarea spre inovație și orientarea pe obiective comune.

Numai că succesul în întreprinderile cadrului didactic nu este asigurat numai prin raportarea simplă la normele clasei, ci și printr-o raportare a acestora la normele școlare în general. Abordarea anterioară a acestui subiect este importantă, deoarece contribuie la conștientizarea echilibrului dintre cele două categorii de norme, cele explicite și cele implicite.

Ultima categorie normativă, normele implicite, pare să polarizeze atenția specialiștilor. Ele au fost de foarte multe ori acceptate ca expresii ale unui ethos implicit, exprimat într-un sistem de ritualuri, de ceremonii, de povești, care exprimă starea de spirit a membrilor grupului respectiv. Ele fac totodată serviciul de carte de vizită, de reprezentare a clasei la nivel de informație și de comunicare. Constituirea culturii normative implicite este legată, după cum am mai afirmat, și de percepția membrilor grupului față de normele școlare explicite menționate în regulamentele școlare. Există, după opinia unor specialiști, ca, spre exemplu, Parsons, credința că presiunea exercitată de către cultura normativă școlară asupra normelor din clasă poate determina fie un comportament grupal adaptativ, fie o destructurare și o scindare a clasei respective. Fără o corelație cât mai bună între cele două paliere normative pot apărea clase în derivă.

Un alt subiect de interes la acest nivel al analizei relațiilor internormative este cel al divergențelor existente între cultura profesorală și cultura elevilor. Structura acțională a managerilor școlari nu se identifică întotdeauna cu demersuri coerente din punct de vedere managerial. Ca urmare a unor asemenea situații, pot apărea fenomene de negociere, prezentate în următorul subcapitol, dedicat dimensiunilor operaționale ale managementului clasei de elevi.

Toate informațiile dedicate culturii normative în clasa de elevi pot fi conectate, după cum s-a observat, dimensiunilor manageriale ale clasei de elevi prin intermediul descrierii consecințelor negative ale posibilelor conflicte normative ca situații de criză educațională. Liantul logic al întregului demers de investigare prezent este apelul la rolul de manager al cadrului didactic, persoana competentă să soluționeze situațiile de criză (și situații de criză normativă) prin intermediul unor intervenții punctuale prompte și competente.

3.5. Dimensiunea operațională

Încercând o scurtă trecere în revistă a problematicii menționate în subcapitolul anterior, putem rezuma următoarele detalii: normele sunt stratul superficial al reprezentărilor privitoare la imaginea grupului-clasă. Cele mai importante componente ale culturii normative sunt cultura normativă explicită și cultura normativă implicită. Primele sunt sisteme normativ-valorice prescrise regulamentar și care stau la baza funcționării instituționale, în timp ce cel de-al doilea reprezintă modul de personalizare a sistemelor valorice explicate prin intermediul unor surse de constituire cum ar fi: percepția membrilor grupului față de regulamente, traducerea în comportament a acestor norme etc.

Constatări investigaționale interesante convertesc problematica teoretică a dimensiunii normative într-o dimensiune operațională, practică. Exemplul elocvent îl reprezintă poziția divergentă a culturii profesionale față de cultura elevilor. Aceștia din urmă dezvoltă în plan operațional o serie de strategii de rezistență, „de supraviețuire” în clasă, cele mai importante fiind axate pe o idee valoroasă a sociologiei educației, „Nu te naști elev, ci devii elev...”.

În general, într-o relație educațională există o tentație a cadrului didactic de a observa anumite transgresări normative, care vor putea reconsidera total răspunsul elevilor față de anumite intervenții sau atitudini ale cadrelor didactice. Ceea ce se poate spune despre norme și reguli, în general, este faptul că au funcții majore cum ar fi:

- reglarea comportamentului de atenuare a potențialelor surse de conflict;
- susțin un schimb de recompense care motivează părțile contractante ale normei să rămână într-o relație, într-o legătură (vezi Laing, 1994).

În ceea ce privește contrastul de tip valoric între cultura profesorilor și cultura elevilor, se poate observa că la nivelul elevilor cultura implicită dezvoltă o serie de strategii de supraviețuire, care cuprind o multitudine de

elemente de identificare, de descoperire și de angajare cu ajutorul unor competențe sociale, în adaptarea la exigențele normativității explicite. De foarte multe ori, capacitatea de reușită școlară a elevilor (la nivel de solicitări formale) poate fi influențată de puterea elevilor de a detecta și pătrunde „logica ascunsă” a procesului instructiv-educativ.

Problema pusă în atenția cadrului didactic nu este aceea de a exclude cultura elevilor, spune Geulen (1994), ci de a integra elementele culturii lor normative implicate în procesul de favorizare și consolidare a culturii normative explicite. Neexploatarea corectă a variabilelor foarte complexe, anterior menționate, poate conduce la structurarea duală a culturii implicate a elevilor în raport cu școala și indirect și cu clasa (vezi Geulen & Krappmann, 1994 :

- a) *proșcoală*, sistem de valori care nu este în dezacord cu valorile fundamentale ale școlii ;
- b) *antișcoală*, sistem de valori de tip nonconformist, deviant (cu abateri negative de la norme); manifestările comportamentale în cazuri ca acelea menționate sunt dependente de originea socială a elevului și de sexul acestora.

În soluționarea complicatei probleme anterior menționate, cultura implicită antișcoală, fenomen atât de des întâlnit în instituțiile școlare contemporane și în sălile de clasă, competențele manageriale ale cadrului didactic sunt primordiale. Aserțiunii anterioare îi corespunde ca suport de tip rezolutiv și constatarea că fenomene și manifestări de tip antișcoală, neidentificate și nediagnosticate la timp, pot degenera frecvent în situații de criză educațională, conținuturi care vor face obiectul cercetării noastre în capitolele ulterioare.

Și, pentru că diagnoza unei situații specifice de criză, neînsoțită de modalități de rezolvare pertinente, este o simplă analiză cu impact numai în plan teoretic, ne vom opri în rândurile care vor urma și asupra unor forme adecvate de intervenție.

3.5.1. Proceduri și strategii de intervenție ale cadrului didactic

Instrumentarul tradițional de intervenție recomandă, în asemenea cazuri, focalizarea pe varierea eficientă a raportului recompensă/sanctiune, ca forme motivaționale posesoare de resurse educaționale nelimitate. Câteva constatări teoretice cu privire la aceste metode atât de controversate sunt sintetizate de Oury în lucrarea *Spre o pedagogie instituțională* : „clasa nu se va putea lipsi

de sancțiuni și de pedepse”. În ceea ce privește pedeapsa, au fost date două definiții de lucru pentru aceasta : o noțiune morală conexată ideii de conștiință, de vină și de ispășire; precum și formă și mijloc de dirijare, un fel de stimul cu trei conotații valorice : dezavantaj (ca ispășire), mijloc de dirijare acționând pe baza neplăcerii (pedeapsa ca normă) și experiență neplăcută (pedeapsa naturală).

Din punct de vedere pedagogic, introducerea pedepsei este utilă, întrucât distanțarea față de norma explicită solicită o anumită atitudine din partea cadrului didactic. În măiestria cu care acesta face apel la respectiva metodă, cadrul didactic trebuie să țină cont de câteva constatări de ordin psihopedagogic : pedeapsa aplicată de un profesor, care în mod obișnuit impune o anumită distanță socio-afectivă între el și elevi, va înregistra efecte minore, posibil negative ; nu același lucru se va observa în urma aplicării pedepsei de către un profesor cald, implicat și atașat din punct de vedere socioafectiv, metodă care se poate finaliza cu efecte pozitive imediate, dar și cu o constanță corectivă benefică pentru o perioadă mai lungă de timp.

Apelul la această strategie intervenționistă se poate face numai în cazul în care subiectul are o anumită maturitate psihio-afectivă și când a dobândit conștiință de sine. Aplicată în condiții de imaturitate psihio-afectivă, *pedeapsa* nu provoacă decât teamă, intimidare, anxietate și suferință, efecte nedorite atât pe termen scurt, cât și, prin efectele lor malefice, pe termen lung. Cu valențe multiple, dar polare la utilizare, pedeapsa înregistrează în urma utilizării sale efecte vizibile atât în plan afectiv, cât și în plan cognitiv, cu consecințe dependente de maturizarea morală a copilului.

Investigațiile moderne oferă spre selecție cadrelor didactice o serie de strategii de intervenție dintre care cele mai reprezentative sunt (vezi Kessel, 1995) : strategia de dominare, negocierea, fraternizarea, strategia bazată pe ritual și rutină, terapia ocupațională și strategia de susținere morală.

1. **Strategia de dominare** se regăsește în spațiul de descriere alocat anterior pedepsei și pe care o vizează în plan practic. Susținerea teoretică se face prin structuri relaționale asimetrice și comportamente profesionale de prestigiu și de autoritate.
2. **Negocierea** poate fi definită ca „formă de întâlnire între două părți : Noi și Ceilalți, în scopul realizării unei înțelegeri” (Scott, Bill, *Arta negocierii*, Editura Tehnică, București, 1996). Din perspectiva managementului clasei, negocierea îmbracă două forme : *explicită* (consensuală,

deschisă) și *implicită* (ascunsă, cu elevi care vor încerca să exploreze și să exploateze limitele de toleranță ale culturii normative explicite, determinându-l pe profesor să accepte anumite lucruri care depășesc structura normativă a clasei).

3. **Fraternizarea** are în vedere neputința de dominare a cadrului didactic, convertită într-o formă de „alint pedagogic”; observându-și neputința de intervenție, cadrul didactic se aliază cu elevii, dând naștere unui univers interacțional foarte ciudat.
4. **Strategia bazată pe ritual și rutină** creează așa-numitul „profesor predictibil”; care-și fundamentează intervențiile pe standardizare și uniformizare.
5. **Terapia ocupațională** sporește dinamica clasei cu precădere la nivel fizic, cultivând mișcarea ca formă supremă de tratament și intervenție în situații de abatere liniară, dar și grave.
6. **Strategia de susținere morală** pune pe prim plan funcția moralizatoare a discuției directe, asociind reușita școlară a elevului cu reușita sa socială.

Toate cele șase tehnici anterior menționate au cadre operaționale specifice în funcție de caracteristicile situației de intervenție (situații de criză normativă). Soluționarea problemelor de conflict normativ poate fi, după părerea noastră, realizată cu un grad mare de eficiență prin negociere, metodă prezentată în cel de-al șaselea capitol al lucrării de față. Nu trebuie operate însă unele ierarhii în interiorul seriei anterior prezentate; toate cele șase strategii fiind egale din punctul de vedere al funcționalității, dar inegale din punctul de vedere al productivității în relație cu o situație educațională. Experiența și măiestria didactică sunt singurele criterii disponibile pentru selecția și utilizarea cu șanse de succes a fiecărei strategii în parte.

3.5.2. Conformare și complianță comportamentală în clasa de elevi

Dimensiunea operațională a managementului clasei de elevi, cu relevanță asupra normativității clasei, este reprezentată și de un subiect „fierbinte”: conformarea la anumite norme socio-educative.

Acțiunea de *influență educațională* desfășurată de cadrul didactic în scopul respectării normelor explicite de către elevi se soldează, de cele mai multe

ori, cu fenomene de conformare acceptată (la singular) ca schimbare a comportamentului unei persoane, în sensul aderării la anumite seturi normative și standarde larg acceptate la nivel de grup (Chelcea, S., *Psihologie socială*, Note de curs, Universitatea din București, 1993).

Conformarea este și o preluare a atitudinilor, valorilor, credințelor (variabile de tip cultură normativă) caracteristice unui grup. Complanța (după același autor) reprezintă conotația negativă a primului termen sinonim îndepărtat al obedienței și poate fi definit ca modalitate de răspuns pozitiv al anumitor persoane la anumite solicitări, rugăminți, îndemnuri, ordine din partea autorităților.

Kalman (1961) prezintă *stadiile influenței sociale* (pe care o confundă în mod intenționat cu autoritatea normativă a grupului) ca fiind :

- a. *complanță* : preluarea unui comportament în scopul obținerii unei reacții favorabile din partea autorității ;
- b. *identificarea* : preluarea anumitor norme comportamentale cu ajutorul autodefinirii, prin relația cu cel de la care preia comportamentul ;
- c. *internalizarea* : preluarea anumitor comportamente normative aflate în consonanță cu sistemul axiologic personal.

Aserțiunile anterioare, deși mai vechi ca an de prezentare, aduc un plus de obiectivitate în analiza raporturilor dintre normativitatea construită prin influență educațională și normativitatea rezultată în urma unui proces de acceptare/impunere/supunere, dezvoltat în plan atitudinal de către elevi.

Cercetările privind conformarea s-au realizat în direcții diferite, metodologic și teoretic : behaviorist, cognitivist (Sheriff, Asch), interacționist (Milgram) etc. După celebrele experimente ale celui din urmă, factorii care favorizează obediența sunt :

- proximitatea fizică a autorității ;
- conflicte axiologice ;
- prezența fizică a persoanei care comandă ;
- prestigiul instituției care susține normele.

Conformarea, nici la nivelul elevilor dintr-o clasă, nu este simplu comportament de imitare, deoarece se încearcă și o evaluare a normei, ci se transformă prin apelul la rațiune într-un comportament complex. Persoana care se va conforma va trebui să adopte o strategie de integrare, demonstrând relațiile profunde dintre propria personalitate și valorile solicitate spre identificare. Cadrul didactic, numai în măsura în care deține aceste informații de psihologie

socială; va putea interveni în situații care pot degenera din conformare în obediență. Ar trebui respinse doar atitudinile de conformare care nu dezvoltă o gândire comparativă și critică. Grupul-clasă, și chiar și cadrul didactic, tinde să-i valorizeze pozitiv pe aceia care se supun foarte ușor normelor explicite, dar este bine să-i aprecieze și pe dizidenți, pentru gândirea critică și curajul de care dau dovadă. Fără conformare, viața de grup și, implicit, viața școlară în clasă ar fi imposibilă. Ea asigură funcționarea eficientă și coezivă a grupurilor sociale.

3.6. Dimensiunea inovatoare

Profesorul Aculin Cazacu afirmă: „cucerirea viitorului presupune o demontare a schemelor generative ale inerției” (Cazacu, Aculin, *Sociologia educației*, București, Editura Hyperion XXI, 1992). Pregătirea viitorului înseamnă deschiderea perspectivelor și formarea pentru inovare și schimbare. Definirea conceptului de *inovație educațională* este un concept polivalent, fiind definit în mod diferit de mai mulți teoreticieni: Jean Thomas lansează conceptul *educație în schimbare* și definește inovația ca „acea schimbare în domeniul structurilor și practicilor învățământului care are drept scop ameliorarea sistemului”. Această variantă suferă de ambiguitate, fiind greu de diferențiat inovația de schimbare.

A.M. Huberman introduce sintagma de „rețea de schimbare” ca o conjunctură întâmplătoare sau voită a unor modificări capabile să producă efecte de multiplicare și de rezonanță a schimbării inițiale și definește inovația ca „operațiune unitară al cărei obiectiv este de a determina instalarea, acceptarea și utilizarea unei schimbări”. Este deci o schimbare voluntară care poate rezista în timp, poate fi utilizată pe scară largă și își poate păstra caracterele inițiale.

Profesorul Lazăr Vlăsceanu definește *inovația* ca un ansamblu de relații între procesul de elaborare a deciziilor care generează structura de conținut a inovației (proces localizat la nivelul instanțelor de conducere și implementare a deciziilor) și procesul de aplicare a deciziilor inovatoare la nivelul clasei școlare.

Din perspectiva managementului clasei de elevi, dimensiunea inovatoare reprezintă o condiție esențială a optimizării interacțiunilor și a microdeciziilor educaționale în universul grupului. Independența atitudinală și de intervenție a cadrului didactic în situații de criză este dependentă de capacitățile inovatoare ale acestuia. Inovarea în planul relațional al clasei de elevi nu este numai

rezultatul presiunii forțelor sociale inovatoare, ci și al presiunilor elevilor care acționează din interior. Deși are, de obicei, atribute inerțiale, inovarea poate să rezulte și din interiorul sistemului clasă.

În ceea ce privește deciziile inovatoare, este de menționat necesitatea păstrării și a identificării unor spații pentru eventuale decizii secundare, suplimentare, în decursul fazei de intervenție și de execuție (spre exemplu, în cazul unei intervenții corecționale, pedeapsa, reacția elevului la momentul respectiv poate determina o schimbare atitudinală a cadrului didactic).

Decizia în acest caz devine un purtător de inovație prin :

- fundamentarea sa informațională ;
- coeficientul de noutate realizat ;
- efectele specifice așteptate a fi antrenate în decursul aplicării acesteia.

Schimbarea, ca trăsătură ineluctabilă a demersurilor manageriale ale cadrului didactic, presupune un set de corective aduse mereu acțiunii educaționale. Practica școlară nu poate fi privită la infinit ca un factor pasiv, datorită acesteia fiind de a reacționa cu receptivitate maximă la întreprinderi inovatoare.

Șansele introducerii inovațiilor la nivelul managementului clasei sunt mai ridicate, deoarece factorii de rezistență structural-funcțională la schimbare, în exemplul particular evocat, sunt mult diminuați. Agentul schimbării, urmând modelul de analiză al lui Huberman, este însuși cadrul didactic. El nu constituie pentru demersurile inovatoare o amenințare, cu atât mai mult cu cât eventualele reproșuri externe (exogene), care i s-ar putea aduce cadrului didactic, ar face apel la tradiționalism și nu ar fi întemeiate.

Inovația la acest nivel pornește de la :

- cunoașterea practicii educaționale într-un moment „t” al activității ;
- cunoașterea tendințelor și a tradițiilor activităților educaționale vizate ;
- cunoașterea orizonturilor de așteptare ale elevilor.

Toate elementele de cunoaștere anterioare trebuie să se coreleze cu nevoile sociale și educaționale ale clasei de elevi, dar și cu obiectivele specifice. Inovația constituie pentru managementul clasei de elevi, dar și pentru persoana care îl obiectivează singura modalitate de a personaliza un set de norme și reguli specifice gestiunii grupului școlar.

NIVELUL INTERACȚIONAL AL MANAGEMENTULUI CLASEI

4.1. Relații și interacțiuni educaționale în clasa de elevi

Existența umană ar fi greu de conceput în afara relațiilor sociale, variate, multiforme și care acționează în planuri diferite. Un caz aparte al relațiilor sociale îl ocupă relațiile interpersonale, definite de profesorul Mielu Zlate ca „legături psihologice, conștiente și directe între oameni”. Condițiile de definire a relațiilor interpersonale sunt, după opinia aceluiași autor :

- *caracterul psihologic*, care atestă faptul că la înfăptuirea actului respectiv participă întregul sistem de personalitate al indivizilor implicați în vederea obținerii reciprocității ;
- *caracterul conștient*, care presupune implicarea în actul respectiv a persoanei conștiente de sine și de celălalt, de nevoile și de așteptările reciproce ;
- *caracterul direct*, care atestă importanța sau necesitatea unui minim contact perceptiv între parteneri, contactul „față în față”.

Apariția, dezvoltarea și funcționarea relațiilor interpersonale sunt dependente de simultaneitatea acțională, de prezența concomitentă a tuturor celor trei caracteristici definitorii ale relațiilor interpersonale. Ponderea elementelor anterior prezentate este influențată de specificul situației sociale respective, fără a influența în vreun fel existența relației interpersonale respective.

Toate ramificațiile relaționale din clasa de elevi formează în plan psihosocial o categorie aparte de relații interpersonale. Acestea sunt și în cazul grupului-clasă o mixtură între social și psihologic, între componenta lor obiectivă și componenta lor subiectivă. În cazul clasei de elevi, relațiile interpersonale îmbracă și un nou caracter constitutiv, cel *etic*, moral, având în vedere

obiectivul educativ implicit al acestora, de a forma, dezvolta și consolida componenta axiologică a personalității copilului. Implicit, din exploatarea ultimei fraze poate fi identificat și un alt caracter al relațiilor interpersonale, *caracterul formativ*, motivat de aportul major al acestor manifestări sociale în construcția personalității.

Elevul, în condițiile vieții școlare, nu trăiește izolat, ci într-un angrenaj social, viața sa afectivă, activitatea intelectuală și nu mai puțin cea profesională desfășurându-se în interiorul și în interdependență cu mediul socio-școlar înconjurător sau în condițiile date de acesta (Collier, G., *The management of peer – Group Learning*, Society For Research Into Higher Education, Surrey, 1983).

Copilul stabilește relații interpersonale, încă din fragedă copilărie, cu mama, cu familia sa, în timp ce pe măsura dezvoltării sale procesul de socializare (acceptată ca sporire a capacității de adaptare la mediul social și de stabilire a unor relații diversificate cu mediul social) se amplifică. Relațiile copilului cu grupurile sociale în care se va integra de-a lungul existenței sale (în cazul nostru, clasa de elevi) vor exercita o influență deosebită atât asupra evoluției sale, ca persoană în permanentă devenire, cât și asupra randamentului activității desfășurate (în cazul de față, învățarea).

Îndeplinirea unor sarcini sau activități comune determină între membrii grupului respectiv relații funcționale de interdependență, în vederea atingerii scopului comun propus. Pe de altă parte, pe lângă relațiile legate strict de natura obligațiilor sau a activităților, viața în grup comportă întotdeauna și aspecte emoțional-afective, precum și momente de tensiune și conflict.

Coloratura afectivă a relațiilor este determinată, în mod firesc, de faptul că viața colectivă în mediul clasei de elevi dezvoltă, treptat și gradat, valori, norme, convingeri, care exercită atât influențe, cât și constrângeri asupra indivizilor. În același timp, raporturile funcționale și de comunicare între elevi în momentul îndeplinirii unor sarcini comune conturează o ierarhie de status-uri, de care se leagă aprecierile diferențiate ale membrilor grupului-clasă. „Aprecieria diferențiată este posibilă – spune Carducci, J. în *The Caring Classroom*, Bull Publishing Company, Palo Alto, 1989 – datorită faptului că persoana imprimă actului social un specific personal, ca expresie a trăsăturilor sale psihologice și, în același timp, asimilează tot într-un mod personal realitatea socio-psihologică existentă. În acest sens, clasa de elevi apare ca o reuniune de indivizi cu personalitate proprie, angajați în activități cu scopuri comune și care dezvoltă în interiorul său o întreagă rețea de

simpatii, antipatii și raporturi de indiferență care, o dată conturate, exercită o influență puternică asupra vieții colective.”

În primul rând, faptul că personalitatea elevului se conturează și se manifestă în interdependență cu viața grupului din care el face parte, cu normele și valorile pe care acesta le dezvoltă constituie un argument definitoriu al covârșitoarei importanțe a grupului-clasă pentru rolul de multiplu fundal al relațiilor interpersonale dezvoltate aici.

În ceea ce privește *interacțiunea educațională*, aportul etnometodologiei în abordarea acestui subiect este majoritar. Domeniul științific anterior pune pe seama interacțiunilor din clasa de elevi toate aspectele de tip pozitiv și negativ în planul relațiilor educaționale. Interacțiunea în clasa de elevi produce o organizare socială a clasei sau, așa cum ar spune Mehan, o ordine instituită a clasei. Această ordine este sursa inegalității, a succesului sau a insuccesului adaptativ în clasa de elevi.

Activitățile instructionale, arată Ullich (vezi Ullich, Dieter, *Pädagogische Interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1995), presupun atât o organizare de tip secvențial (întrebări, răspunsuri, evaluare), cât și o organizare de tip ierarhic (deschidere, desfășurare, încheiere), în a căror dinamică elevul se integrează prin strategii interacționale diferențiate. Structura de adaptare dezvoltată de elevi în asemenea situații este *competența socială* a elevului, acceptată ca o capacitate a acestuia de a surprinde logica socială din clasă, în mod diferit față de logica didactică (strategia elevului de a decodifica așteptările profesorului). Originile competenței sociale se regăsesc în familie, când se pun bazele inteligenței sociale, însă consolidarea acesteia este validată în contextul sociorelațional al clasei de elevi.

Această formă grupală oferă tinerilor ce o compun posibilitatea de a stabili relații și interacțiuni, atât în plan școlar, cât și extrașcolar. În respectivele contexte, elevul se comportă diferit sau constant față de membrii grupului pe care are ocazia să-i cunoască și să-și formuleze elementele unei posibile judecăți de valoare asupra acestora. Interevaluarea poate fi realizată cu succes în și prin intermediul interacțiunilor educaționale.

Un aspect fundamental al acesteia îl constituie interacțiunea pe verticală, profesor – elev, care influențează în mod hotărâtor atmosfera din clasă, cadrul didactic fiind acela care contribuie la augmentarea coeziunii sau care, dimpotrivă, prin atitudinile sale, duce la dezbinarea, fragmentarea grupului-clasă.

Interacțiunea educațională este un aspect, o formă din multitudinea și varietatea relațiilor interpersonale în clasa de elevi. În ceea ce privește o

posibilă clasificare a relațiilor interpersonale în clasa de elevi, criteriul utilizat îl reprezintă nevoile și trebuințele psihologice resimțite de elevi atunci când se raportează unii la alții. Prin exploatarea acestui criteriu, rezultă următoarele tipuri de relații interpersonale în clasa de elevi:

- relații de intercunoaștere;
- relații de intercomunicare;
- relații socio-afective (afectiv-simpatetice);
- relații de influențare.

4.1.1. Relații de intercunoaștere

Derivă din nevoia psihologică de a dispune de unele informații cu privire la celălalt, la felul lui de a fi, la personalitatea acestuia. Cu cât informațiile de care dispune un cadru didactic la un moment dat despre elevi săi și un anumit elev despre ceilalți colegi sunt foarte diverse și consistente, cu atât universul dinamic al interacțiunilor respective este mai viguros. Când informațiile sunt mai limitate, șansele instaurării neîncrederii și a suspiciunii între parteneri sunt mai ridicate. Elementul central, începutul și sfârșitul acestui tip de relații interpersonale, îl constituie imaginea partenerilor unul despre celălalt și despre ei înșiși.

Reprezentările interpersonale sunt un subiect preferențial al sociologiei educației și constituie variabile definitorii ale interacțiunilor din clasa de elevi. Inerțiile perceptive, stereotipiile perceptive, efectele predictive, ecuația personală a profesorului ș.a.m.d. sunt tot atâtea exemple edificatoare ale deficiențelor potențiale înregistrate în interacțiunile educaționale, ca urmare a unor lacune sau vicii de intercunoaștere.

4.1.2. Relații de intercomunicare

Apar ca o rezultată a ceea ce resimt oamenii, copiii, atunci când intră în interacțiune, nevoia de a se informa reciproc, de a face schimb de informații, de a comunica. Clasa, ca univers al comunicării, prin excelență, constituie pentru elevi un univers deschis provocărilor informaționale, cu schimburi de mesaje, cu aprecieri frecvente și intense la adresa situației procesului de intercomunicare din interiorul grupului.

Domeniul abordat în cadrul sociologiei educației, comunicarea în interiorul clasei de elevi (un exemplu foarte bine cunoscut îl oferă Bernstein, cu renumita

sa „Teorie a Codurilor Lingvistice”) poate fi privită, critic, din următoarele puncte de vedere :

- modelele comunicării interpersonale în clasă ;
- contextul în procesul de comunicare interpersonală ;
- aspectele particulare ale negocierii în procesul de comunicare interpersonală ;
- aspectele nonverbale ale comunicării interpersonale.

Toate acestea vor putea fi detaliate în subcapitolul destinat comunicării interpersonale în clasa de elevi. Ceea ce poate fi relevant pentru relațiile de intercomunicare (în legătură cu coloratura acestora) sunt situațiile de perturbare a comunicării : filtrarea informațiilor, blocajul efectiv, bruiatul, distorsiunea etc. Nesoluționate în spațiul temporal adecvat, asemenea fenomene pot să se transforme în autentice situații de criză educațională, soluționate cu suficientă dificultate.

4.1.3. Relații socio-afective preferențiale

Sunt rezultatul intervenției unei nevoi de tip interpersonal, ce are în vedere schimbul de emoții, sentimente și structuri de tip afectiv-simpatetic, creionându-se astfel un nou tip de relații interpersonale, *relații afectiv-simpatetice*, care presupun relații de simpatie și antipatie, de preferință și de respingere reciprocă între membrii clasei de elevi.

Atracția interpersonală are la bază o serie de emoții ce pot fi înțelese ca modificări organice, fiecare dintre aceste modificări având drept cauză un proces fiziologic : refluxul declanșat de excitația venită de la obiect. Atitudinile Eului sunt simțite de conștiință ca emoții, în înțeles general ; iar în înțeles special, emoțiile sunt fapte de conștiință care răspund de atitudinile primitive ale Eului. La nivel emoțional, în derularea acestui proces nu intervine orice fel de judecată de valoare. Emoțiile provin din atitudini rapide și pripite, cu un grad mare de dezorganizare.

Din punct de vedere structural, emoțiile (ca fundamente ale relațiilor afectiv-simpatetice) au tendința de a se combina între ele, în mod atât de intim, încât nu există posibilitatea de a le separa între ele. Prin aportul experienței socio-interacționale, ele se alipesc stărilor de conștiință și creează impresia de armonie sau de conflict între anumite părți ale personalității. Această imagine interioară este proiectată de foarte multe ori sub forma

unor „goluri personale”, care solicită, în plan exterior, o completare, o complementaritate, în plan relațional.

Explicarea mecanismului interior de expansiune socială în plan relațional (vezi Strumpf, Carl, *Afectivitat*, Laut Verlag, München, 1982), a universului afectiv al indivizilor cuprinși în clasă, aduce contribuții fundamentale cu privire la dinamica relațiilor afectiv-simpatetice în grupul-clasă. Caracteristicile fundamentale ale relațiilor afectiv-simpatetice în clasă (la elevii de vârstă școlară) sunt spontaneitatea, sinceritatea, disproporția dintre amploarea afecțiunii și cauză, nevoia de reciprocitate în schimburile afective pozitive și supraevaluarea trăirilor atunci când le conștientizează.

Nu trebuie pierdute din vedere influențele mediului social al clasei de elevi, nici cele ale modului de evaluare a comportamentelor interpersonale, asupra afectivității elevilor. Spre exemplu, o atitudine contradictorie față de zâmbet și râs; atunci emoția reconfortantă de veselie și starea de bună dispoziție vor fi estompate. Lipsirea colectivului de elevi de afectivitate poate conduce la efecte negative incalculabile în planul capacităților interacționale ale elevilor. Relațiile afectiv-simpatetice sunt o condiție pentru dezvoltarea personalității elevilor.

4.1.4. Relații de influențare

Clasa de elevi, ca un univers socio-relațional complex, dezvoltă o varietate de relații și interacțiuni din care elevul deprinde o serie de norme și valori pe care le dezvoltă pe termen lung. Această deprindere, internalizare sau chiar învățare socială este dependentă de funcționarea unor factori de supradeterminare ai comportamentului social. E important de menționat, la acest nivel, că relațiile interpersonale de influențare nu se manifestă doar ca rezultante ale unor afinități personale, ci sunt determinate și de poziția pe care o ocupă fiecare în ierarhiile subiective și obiective ale grupului-clasă. Totodată, asemenea interacțiuni, soldate sau nu cu un rezultat, pot fi considerate efectul participării conștiente sau inconștiente, dorite sau nedorite, a membrilor grupului-clasă. Asemenea constatări au contribuit la alimentarea unor puncte de vedere interesante (vezi Andreeva, G., 1986, în Radu Ioan, Iluț Petru, Matei Radu, *Psihologie Socială*, Editura EXE srl, Cluj-Napoca, 1994), potrivit cărora relațiile interpersonale au, în primul rând, un caracter impersonal, esența lor rezidând în interacțiunea rolurilor, funcțiilor și a statutelor sociale. Subcapitolul ulterior va avea ca obiectiv prezentarea detaliată a relațiilor de influență interpersonală în cadrul clasei.

4.2. Caracteristicile demersului de „influență educațională”

A fi un cadru didactic performant înseamnă a fi o prezență semnificativă atât în viața obiectivă, cât și în viața subiectivă a elevilor. În ciuda asimetriei constitutive existente în clasa de elevi – referitoare la statutul de superioritate a profesorului –, relația profesor-elev nu mai poate fi concepută ca o relație de dependență a elevului de profesor sau ca o relație de comunicare abstractă. Mult discutata autoritate a profesorului nu se reduce la posesia cunoștințelor de specialitate, ci derivă și din capacitatea acestuia de a alterna strategiile didactice, adaptându-le situațiilor educaționale, de a repartiza responsabilități elevilor (apelând chiar și la delegare), de a mobiliza elevii la cooperare în grup, de a valorifica valențele relației profesor-elev în sensul unui dialog real. Prin tot ceea ce am menționat până în momentul de față, se poate observa faptul că așa-numita autoritate se poate confunda cu forța influenței educaționale în clasă.

Procesul de *influență educațională* este definit în majoritatea lucrărilor de specialitate ca „acțiune educațională organizată și structurată, exercitată asupra unei persoane – elev – în vederea construirii, formării sau schimbării unor comportamente, atitudini etc.” (Ullich, 1995 – Ullich, Dieter, *Pädagogische interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1995). Din punctul de vedere al managementului clasei de elevi însă, procesul de influență educațională poate fi analizat din două perspective diferite :

- influența personală a profesorului atât ca lider, cât și ca factor exterior ;
- influența de grup guvernată aparent de factori formali sau nonformali.

Otilia Ivănescu arată, în „Clasa de elevi – aspecte sociorelaționale” – Universitatea din București, Master Consiliere, 1998, că *influența personală* a profesorului asupra clasei de elevi este cunoscută și descrisă în general ca fiind o „capacitate de a afecta comportamentul altor persoane, în speță al elevilor ; în aproape fiecare moment profesorul inițiază acțiuni prin care afectează comportamentul elevilor” ; spre exemplu, le poate cere să fie atenți, să îndeplinească anumite sarcini etc., iar elevii le fac bine dacă influența profesorului este foarte mare.

Ar putea fi descrise patru condiții sau factori ce modelează influența anterior descrisă : relația afectivă stabilită între elevi și profesor, percepția

elevului asupra profesorului, folosirea în exces a influenței și gradul de individualizare al strategiilor de lucru utilizate de către profesor :

1. *Relația afectivă existentă între elevi și profesor* poate avea o influență pozitivă sau negativă asupra relațiilor sociale stabilite la acest nivel ; în general, dacă există o relație afectivă de natură pozitivă, acest fapt va determina adoptarea de către elevi a celor mai multe dintre atitudinile profesorului, putând duce chiar la formarea anumitor tipuri de abilități, iar dacă există o relație afectivă negativă, se pot constata reacții de respingere din partea elevilor, înmulțirea atitudinilor „originale”, consolidarea lipsurilor și defectelor, scăderea ratei de învățare. Acest tip de relație afectivă stabilită între elevi și profesor este independentă de competențele profesionale ale acestuia.
2. *Percepția interpersonală profesor-elev* se referă în special la cunoștințele, competența și statutul profesorului ; modul în care sunt percepute toate acestea de către elevi determină influența profesorului asupra clasei. Dacă toate acestea sunt percepute ca atare și solicitate de către elevi, este evident că se oferă spațiu de creștere a influenței acestuia. În caz contrar, există situațiile tipice când elevii se plâng în privința diverselor sarcini solicitate de către profesor. Raportat la desfășurarea întregului an școlar, există diferențe de percepere și, implicit, de influență a profesorului : spre exemplu, într-un caz particular al managementului clasei de elevi, începutul anului școlar, este dificil ca percepția elevilor să fie corectă. Ea se îmbunătățește spre sfârșit, definitivând, practic, tipurile de influențe pe care profesorul le poate exercita.
3. *Folosirea în exces a influenței de către profesor* duce la crearea impresiei că toate sarcinile cerute sunt plictisitoare, profesorul motivând cerința respectivă numai prin influența personală, recurgând fie la amenințări, fie la diferiți stimuli ai motivației extrinseci. Dar folosirea în exces a acestei forțe care este influența personală determină o scădere a acesteia și, chiar dacă s-a manifestat repetat cu precădere asupra unui singur elev, are efect asupra întregii clase, modificând percepția asupra profesorului. Este deci indicat să fie date teme ce sunt predominant motivate intrinsec, iar dacă există diferite tulburări de comportament ale elevilor (perturbă activitatea didactică) este mult mai eficient să nu fie folosite, pentru combaterea acestora, forța, amenințarea, cearta etc. (identificate ca situații de criză educațională) ; în asemenea situații, cea

mai indicată atitudine a profesorului este aceea de a realiza un control de comportament prin simplul fapt de a se poziționa lângă elevul perturbator și de a-și așeza palmele, ferm, dar prietenește, pe umerii acestuia ; un asemenea tip de comunicare tacită este eficient și amplifică puterea de influență a profesorului.

4. *Gradul de individualizare a strategiilor de intervenție ale cadrului didactic* oferă acestuia posibilitatea de a-și arăta respectul față de personalitatea fiecărui elev și creează șansele intensificării motivației intrinseci, iar la nivelul relațiilor de grup se pot realiza cu timpul anumite nuclee în jurul unor lideri. În individualizare, fiecare face un lucru diferit, potrivit cunoștințelor și aptitudinilor sale, și determină modul în care elevii maximizează pedepsele sau recompensele. În sistemul neindividualizat, toți elevii sunt poziționați la același standard, realizând aceleași sarcini și, fiind evaluați după criterii identice, se poate induce o presiune asupra elitelor, pentru a scădea performanța ; din punct de vedere profesoral, elevii sunt nemotivați și frustrați. Un minus al individualizării îl constituie acela că elevul nu are realmente oportunitatea de a observa competența profesorului, cele zece minute acordate săptămânal unui asemenea exercițiu relațional fiind insuficiente.

Un rol primordial în reglarea mecanismelor influenței educaționale îl au *spațiul personal și teritorialitatea*. Hall (1966) declara că omul nu se termină acolo unde se termină epiderma lui, fiind posesorul unui spațiu personal care nu se vede, iar Hayduk (1978) edifica modelul trifactorial al spațiului personal, rezultând un cilindru cu trei diametre diferite : la cap, la nivelul organelor genitale și la corp. În urma sintezei analitice rezultă următoarea structură a spațiului personal, cunoscută și sub denumirea de „Zone Hall” :

- *intimă* : 40-50 cm – distanță de la care purtăm o conversație cu prietenii ;
- *personală* : 50-75 cm – asigură comunicarea verbală optimă ;
- *socială* : 2-3 m – asigură relațiile oficiale, relațiile de serviciu ;
- *publică* : 5-10 m – asigură anumite relații sociale.

După observația lui Hall, copiii au o nevoie mai mică de spațiu decât adulții, cadrul didactic urmărind treptat o diminuare a acestuia, în funcție de obiectivele sarcinilor de instruire sau a situațiilor interacționale.

Toate elementele anterior prezentate, referitoare la fenomenele de influență educațională impusă de cadrul didactic asupra elevilor, reprezintă un corpus

destul de fragmentat, la o primă analiză, însă își poate creiona identitatea și unitatea prin apelul la prezentarea grupului ca a doua forță de influență educațională. Se poate vorbi despre un grup, în cazul clasei de elevi, în situația în care aceasta s-a diferențiat clar de celelalte clase, dacă se poate creiona un adevărat sistem social ce-și dezvoltă propriile standarde și influențează comportamentul membrilor, creând o dinamică la nivel de roluri, statute și subgrupuri.

O direcție de investigație ce ar putea fi încadrată în structura influenței sociale se referă la manifestarea autorității în clasa de elevi. Investigațiile privitoare la *autoritatea educațională* studiază îndeosebi aspectul psihologic al acesteia, punându-i în corelație ariile de manifestare cu diferite variabile personalitare. Abundența investigațiilor pedagogice dedicate subiectului anterior, foarte multe dintre ele chiar experimentale, sunt motivate de transformarea în loc comun a ideii că performanța individuală și chiar performanța grupului sunt determinate într-o măsură foarte ridicată de structura de autoritate a comandamentului grupului, în general, și a autorității cadrului didactic, în special.

Opinii foarte precise și recomandate, emise de profesorul Dan Potolea de la Universitatea din București (Potolea, 1989), demonstrează că nu se poate realiza un studiu pertinent asupra influenței educaționale autoritare în absența investigării situației de ansamblu, întrucât amplitudinea influenței cadrului didactic depinde și de modul în care acesta, prin atitudinea și stilul său, imprimă un sens valoric interrelațiilor la nivelul grupului. Astfel, din punct de vedere situațional, influența educațională (în legătură directă cu autoritatea) este repartizată analitic pe două niveluri abordabile :

- „*influența nondistribuită*” – purtătorul acesteia este persoana cadrului didactic, investită oficial cu o serie de atribuții interacționale (și cu conținut deontologic) ;
- „*influența distribuită*” – are ca purtător pe fiecare individ al grupului respectiv, potențial lider informal al clasei.

Tendențele acționale ale membrilor clasei de elevi probează o anumită flexibilitate relațională, izvorâtă din coexistența celor două forme de influență educațională. Pentru influența nondistribuită, după P. Golu (1974) identificăm următoarea corespondență psihologică a principalelor acte interpersonale : percepție și gândire, relații socioperceptive, limbaj perceptiv, relații de comunicare, afectivitate, relații preferențiale, aptitudini și deprinderi, relații

funcționale, însușiri temperamentale, dimensiunea dominare-supunere. În conformitate cu acestea, asistăm la cristalizarea unor rețele comunicative și socioafective puternic individualizate.

Important de menționat, la nivelul dinamicii și procesualității relațiilor interpersonale, este faptul că influența educațională poate funcționa și ca criteriu de analiză a interacțiunilor din clasa de elevi (Ullich, 1995):

- *relații de cooperare*: bazate pe coordonarea eforturilor în vederea realizării unui obiectiv comun;
- *relații de competiție*: bazate pe rivalitatea partenerilor, în atingerea unei ținte individuale;
- *relații de conflict*: bazate pe opoziția mutuală a partenerilor, raportată la un scop indivizibil.

Toate aceste tipuri relaționale propun o reflecție amănunțită asupra relațiilor dintre cooperare și competiție. Școala americană a folosit în mod tradițional un sistem de evaluare a elevilor, bazat pe competiție. Acesta este cu siguranță un important motiv în explicarea faptului că americanii apreciază foarte mult motivarea competițională. Faptul că școala reflectă nivelul cultural al societății nu este deloc o surpriză. Un studiu al lui Nelson și Kegan (1972) ne arată că o persoană, cu cât rămâne mai mult în școală, cu atât devine mai competitivă.

Competiția cauzează, de asemenea, o ostilitate generală, care face ca mulți studenți să fie aspru criticați de un altul (poate în speranța de a-și construi propria imagine). Morton Deutsch (1979) a descoperit că, în comparație cu clasele cooperante, clasele competitive au o atmosferă ce duce la:

1. elevi cu un ridicat nivel al anxietății;
2. elevi care se gândesc mai puțin la ei și la munca lor;
3. studenți cu atitudini reprobabile față de colegi;
4. studenți cu un foarte scăzut sentiment de responsabilitate față de ceilalți.

Deutsch a studiat timp de 35 de ani fenomenele anterioare, determinând o serie de concluzii importante pentru cadrul didactic: cu cât elevii sunt mai implicați în activități ce necesită cooperarea, cu atât atmosfera generală în clasă va fi mai bună. Dezvoltarea diverselor interese într-un rol specializat al sistemului cooperant, creșterea favoritismelor pot conduce la discriminare față de membrii ce nu fac parte din grup și la evoluția unui conformism excesiv în absența opiniei majorității.

Un profesor poate avea un avantaj real pe seama competiției din clasa de elevi. Elevii se îndreaptă întotdeauna spre domeniile în care se simt puternici și, în contrast, este aproape imposibil să-i motivezi pe domenii ale vieții sociale în clasa în care ei nu se simt competenți.

Există însă și situații în care clasificarea relațiilor interpersonale, punând accent pe aportul *influenței educaționale*, în sensul acțiunii mutuale a partenerilor, poate fi realizată în următoarea manieră :

- *relații de acomodare* : partenerii se obișnuiesc, se ajustează unii după ceilalți ;
- *relații de asimilare* : partenerii desfășoară un transfer reciproc de mentalități și puncte de vedere, atitudini și comportamente, până la un nivel la care subiecții pot gândi sau acționa identic ;
- *relații de stratificare* : partenerii se pot structura după o ierarhie ce exploatează statutele deținute de elevi ;
- *relații de alienare* : partenerii, în imposibilitatea de a desfășura interacțiuni reciproce, părăsesc universul clasei, provocând anumite schisme intragrupale.

Circumscrișă unor jocuri competitive, școala face necesară adaptarea de către elevii inferiorizați a unor strategii comportamentale susceptibile de a menține o imagine de sine nefavorabilă ; în funcție de importanța acestei inferiorități, pot izvorî o serie de reacții multiple : abandonarea situației respective, tentativa de atingere și de depășire a celui ce reprezintă „competitivul”, renunțarea la compararea cu ceilalți pentru raportarea la sine sau introducerea unor criterii de evaluare pentru a deveni incomparabil.

De foarte multe ori, în clasa de elevi are loc o percepere greșită a ideii de competiție și, așa cum arată mulți analiști ai domeniului (Pages, Derghal, Monteil etc.), această competiție, care există și care ar trebui să constituie fundalul de aplicare a competențelor dobândite, nu poate funcționa în același timp și ca bază socială pentru formarea acestora. Numai o atenție sporită a cadrului didactic permite eficientizarea intervențiilor în situații percepute ca fiind situații de criză educațională.

Universul relațional al clasei de elevi, analizat din punctul de vedere al influenței educaționale în contextul grupului școlar și abordat, din punct de vedere științific, sub auspiciile managementului clasei de elevi, devine unul dintre subiectele cele mai importante, de a cărui cunoaștere și aplicare depinde succesul demersului educativ al cadrului didactic.

4.3. Implicarea socială și personalitatea elevilor

În științele socio-umane, conceptul de implicare socială are o existență de dată relativ recentă, dar este deosebit de bogat în semnificații pentru înțelegerea acțiunilor umane și de cea mai mare actualitate pentru practica educațională.

Până în prezent, sociologii și psihologii au abordat cu predilecție problema „implicării în sarcină”; filosofi au dezvoltat teoria „alienării muncii”. Perspectivile ni se par complementare: cercetarea empirică se îngemănează cu reflecția teoretică, aspectele generale cu cele particulare. Imaginea rămâne totuși parțială: implicarea în sarcina de muncă (a se citi sarcina de învățare pentru elev) reprezintă doar o latură, chiar dacă fundamentală, a procesului complex de implicare socială (a elevilor). Se impune deci efortul construirii teoriei implicării sociale, care să orienteze corespunzător practica angajării plene în viața socială a tuturor agenților acțiunii educaționale: oamenii, cu scopurile, aspirațiile și idealurile lor.

Ce realitate acoperă însă conceptul de implicare din perspectiva managementului clasei de elevi? Desemnează el o stare sau un proces? Este implicarea o valoare, un motiv, o atitudine sau ce altceva în clasa de elevi? Cum devine socială și mai apoi educațională implicarea?

Răspunsurile pe care le putem da la aceste întrebări nu constituie elaborări definitive, ci doar incită la reflecție, precum și la îndemnul de asumare a responsabilității individului în tot ceea ce, prin faptă, influențează colectivitatea și mediul socio-afectiv al clasei de elevi, în general.

Din literatura de specialitate reținem că implicarea a fost inițial definită doar în legătură cu componentele ei, cognitive și acționale. Psihosociologii considerau implicarea, atitudinea indivizilor umani de a se identifica, de a aprecia că activitatea lor face parte din propria persoană. Cercetările moderne ajung la concluzia că „implicarea constituie un concept multidimensional care vizează atât elemente cognitive, cât și afective și acționale ale elevilor în dispoziții și poziții interacționale diferite în clasa de elevi” (Ullich, 1995).

T.M. Lodahl & M. Keyner (1980) defineau implicarea în activitatea educațională drept gradul în care o persoană se identifică psihologic cu activitatea sa. Deci implicarea ar reprezenta importanța activităților de învățare în imaginea de sine. Alți cercetători, având în vedere doar dimensiunea comportamentală, sugerau că implicarea poate fi măsurată după gradul de participare activă la activitățile cotidiene de învățare și interacțiune școlare.

Analiza statistico-matematică modernă a dus la identificarea unor factori ce corespund dimensiunilor cognitive, conative și evaluative ale personalității elevilor, în corespondență directă cu implicarea școlară. Putem deci spune că, numai în unitatea sa structurală cognitiv-afectiv-acțională, conceptul de implicare se dovedește util în explicarea și prognozarea comportamentelor individuale și de grup ale elevilor.

Nu putem reduce aria implicării numai la elevii singulari, ci, dimpotrivă, apreciem că, mai mult decât entitățile separate, elevii, în interacțiune, pot manifesta o atitudine de implicare sau, în celălalt sens, de apatie, indiferență, nepăsare, neangajare. Acest concept va trebui inclus nu numai în vocabularul psihologiei educației, dar și în cel al sociologiei educației și, cu atât mai mult, în terminologia managementului clasei de elevi.

Implicarea nu devine socială în clasa de elevi prin extensia de la individ la colectivitate. Atributul de a fi socială se asociază implicării atunci când valorile în jurul cărora se cristalizează atitudinile elevilor sau ale grupurilor școlare au o înaltă semnificație socială, când pregătirea acțiunii și realizarea ei afectează global viața comunității școlare.

O personalitate se implică social când năzuiește și activează pentru binele colectivității, în timp ce un subgrup școlar, care nu-și urmărește decât interesul propriu, fără a-l raporta la cel general, dă dovadă de neimplicare socială. Așadar, calitatea de a fi socială este dobândită de implicarea indivizilor și grupurilor umane numai prin raportare la valorile și scopurile generale ale clasei de elevi.

Scurtele considerații de până aici ne permit să definim implicarea socială ca fiind dată de gradul în care un elev sau un grup școlar se identifică psihologic cu valorile și scopurile social-generale, acționează pentru realizarea lor și apreciază că ele au o importanță majoră pentru viața sa proprie, pentru personalitate și colectivitate, pentru stima de sine și imaginea colectivă. Ca sinonimii posibile, termenul de implicare socială se raliază celor de „participare”, „socializare”, însă suprapunerea semantică nu este totală.

Conceptul de implicare socială poate fi integrat „teoriei acțiunii sociale” din managementul clasei de elevi, servind la caracterizarea agentului social – cadrul didactic sau elevul – și la prognoza acțiunii acestora. După opinia noastră, a pedagogilor, eficiența acțiunilor umane depinde hotărâtor de gradul de implicare socială, la fel ca și dezvoltarea personalității elevilor. Un cadru didactic eficient este acela care va consuma o energie ridicată pentru

dinamizarea și activarea energiei *psihonervoase*, cognitive, afective și conative a elevilor, în vederea implicării acestora în activitățile de învățare individuală și de grup și în majoritatea interacțiunilor sociale din clasa de elevi.

4.4. Atracția interpersonală în clasa de elevi

Garabet Ibrăileanu declara, în romanul *Adela* (1933), că „nimeni nu iubește când nu speră măcar inconștient să fie iubit”. Transferată în planul relațiilor socio-afective din clasa de elevi, semnificația declarației anterioare este legată de importanța coloraturii sentimentale a interacțiunilor, al căror fundament este atracția interpersonală.

Factorii care influențează atracția interpersonală sunt proximitatea, similaritatea și complementaritatea.

- **Proximitatea** : este reprezentată de preferința pentru persoanele (colegii) care-și desfășoară activitatea în apropierea noastră ; colegii de bancă și colegii aflați în vecinătate au posibilitatea de a se integra în interacțiuni puternice.
- **Similaritatea** : presupune alegerea persoanelor care ne seamănă foarte mult în plan aptitudinal, valoric și motivațional ; similaritatea structurilor psihologice facilitează comunicarea ; Andrews (1966) arată că similaritatea în planul clasei de elevi este identificabilă prin intermediul următoarelor elemente :
 - orientarea față de aceeași dezvoltare personală ;
 - motivația comună ;
 - stilul de abordare ;
 - experiența școlară ;
 - roluri școlare apropiate.

Toate acestea presupun o bună evaluare a propriei personalități. Ideal din punctul de vedere al atracției interpersonale ar fi ca elevii să dispună de o relativă similaritate. În organizarea acestor interdependențe, cadrul didactic manifestă o puternică valoare, ce poate merge până la valoarea de model.

- **Complementaritatea** : în plan psihologic corespunde, după Levinger, identificării tipurilor de diade ce îi pot face pe parteneri să dezvolte

elemente de personalitate reciproc necesare ; din acest punct de vedere, analizabile sunt diadele, longevitatea relației, intensitatea relației și contextul socio-cultural creat ; proporția combinării trăsăturilor reciproce de personalitate, care definesc și favorizează atracția interpersonală

Nivelurile de analiză ale atracției interpersonale vizează următoarele componente :

a. *comportamente interpersonale :*

- reacții provocate de conduita celorlalți ;
- relația interpersonală (dominare – supunere, cuplare pozitivă, negativă) ;

b. *tranzacția interpersonală :*

- stabilește raporturile psihosociale în termeni economici și în funcție de analiza cost – beneficiu ; raporturile echitabil – inequitabil în relațiile școlare sunt foarte importante ;

c. *longevitatea relației :*

- diferențele dintre timpul social și timpul psihologic în ceea ce privește interacțiunile educaționale.

Atracția interpersonală are în vedere orientarea directă a unei persoane către o altă persoană, orientare care poate fi descrisă după direcție și intensitate. La nivelul clasei de elevi se identifică următoarele dimensiuni structurale :

- evaluativă : are în vedere calitatea și forța sentimentelor investite ;
- cognitivă : reprezentarea partenerilor unul despre celălalt ;
- comportamentală : tendința unei persoane de a intra într-o relație cu alta.

Atracția interpersonală izvorăște, după opinia lui Griffit, din experiența comună, din complementaritatea și similaritatea trăsăturilor de personalitate. Organizatoric, factorii de interacțiune ai managementului clasei de elevi au în vedere următoarea organigramă factorială : atribuția (statutul social), obligația (datoriile elevilor), investiția, răsplata și atașamentul. Comuniunea de gânduri și sentimente reprezintă pentru clasa de elevi șansa fundamentală de a valorifica aspectele bogate ale atracției interpersonale.

4.5. Comunicarea interpersonală

Comunicarea interpersonală, din perspectiva managementului clasei de elevi, a fost definită de Level & Galle (1988) (vezi Level & Galle, *Managerial Management*, Syx Press, London, 1988) ca „o comuniune a elementelor cognitive, afective cu scopul de a transmite informația, a inspira o credință, a induce o emoție sau a da la iveală un comportament printr-un proces alternant de interacțiune între scris, vizual, nonverbal, vocal, auditiv, simbolic și comportament”. Caracteristicile comunicării interpersonale sunt: simbolistica, bipolaritatea, adaptabilitatea, intenționalitatea, afectivitatea etc.

Formele de comunicare interpersonală evocabile în urma definirii anterioare a conceptului sunt:

1. *comunicarea verbală*, care are ca principal instrument de realizare limbajul și ca modalități de „exprimare”:

- comunicarea verbală simplă;
- convingerea;
- sugestia.

În timp ce primele două exploatează funcția cognitivă și comunicativă a limbajului, furnizează procedeele schimbului reciproc de informație ratională, sugestia utilizează cu precădere funcțiile expresive și persuasive ale limbajului, ce asigură procedeele schimbului reciproc de informație emoțională;

2. *comunicarea nonverbală*: instrumentul de realizare a acestei forme de comunicare este constituit din elemente paralingvistice; această formă de comunicare este folosită pentru exprimarea atitudinilor interpersonale, a stărilor psihice afective, dar și pentru consolidarea, nuanțarea și precizarea ideilor transmise. Comunicarea nonverbală este o realitate și o permanență a relațiilor educaționale, transmițând sensuri revelatoare. În aceeași măsură însă, putem constata gradul său de ambiguitate, existând chiar riscul unor induceri în eroare în cazul în care nu se ține seama de context, de cultura căreia îi aparțin elevii, de desfășurarea relației cu emițătorul sau de starea afectivă a momentului respectiv. Funcțiile comunicării nonverbale includ repetarea (întărirea mesajului verbal), substituirea (înlocuirea exprimării verbale a unei stări de spirit), complementaritatea (completează, precizează tipul de

relație a interlocutorilor), accentuarea (sublinierea unor părți din mesaj), ajustarea (indică disponibilitatea spre dialog), contrazicerea (existența unor mesaje duble în sens evident sau subtil).

Modelele de comunicare interpersonală au fost restructurate în ultima perioadă de timp ca urmare a definirii comunicării în sens de îmbinare a unui proces cu o interacțiune comportamentală. Astfel, modelele rezultate în urma sintezei sunt :

- a. modelul procesual ;
- b. modelul interactiv ;
- c. modelul sistemic ;
- d. modelul comportamental.

Contextul, în procesul de comunicare interpersonală, este un fapt deosebit de important și este considerat ca fiind „o organizare ale cărei proprietăți specifice sunt date de intenția de a comunica, de sensul comunicat, de posibilitatea de interpretare din partea receptorului”, de o anumită situație în care se înscrie (Slama-Cazacu, Tatiana, *Introducere în psiholingvistică*, E.D.P., București, 1968). Funcțiile contextului în comunicarea interpersonală sunt : selectivă, de individualizare, complementară, creativă, transformativă, orientativă. Totodată, sunt de menționat și limitele contextului asupra comunicării interpersonale educaționale.

Principiul pe care trebuie să-l respecte managerul școlar la acest palier al analizei este principiul adaptării la context. Adevărații maeștri ai comunicării, cadre didactice nu sunt acelea care fac apel la semne rare și nici cele ce se mulțumesc cu clișee, ci acelea care, manipulând codurile obișnuite, reușesc să-și exprime complet mesajul, folosind toate mijloacele organizării expresive prin adaptare la context. Aceasta este o tehnică productivă, bazându-se pe un răspuns adecvat la situații, implicând atât permanenta acordare a axei bipolare – emitere-receptare – prin organizarea contextuală a expresiei și interpretării, cât și conectarea procesului comunicării la realitatea educațională imediată.

Relațiile interpersonale din clasa de elevi sunt indestructibil legate de procesele de comunicare. O anumită funcție, care exercită o multitudine de implicații asupra comunicării educaționale în clasa de elevi, este *funcția metalingvistică*.

Opiniile de până acum, referitoare la comunicarea educațională, consideră activitatea anterioară nu numai ca rezultat imediat al coincidenței repertoriilor celor doi agenți ai comunicării, ci au în vedere și permanenta preocupare a

interactanților de a înțelege și de a se face înțeleși prin ceea ce comunică. Această a doua condiție a unei bune comunicări constituie, în fapt, substanța funcției metalingvistice a comunicării.

Conținutul funcției metalingvistice la nivelul celor doi agenți se prezintă astfel :

- *pentru emițător*: în procesul comunicațional suntem siliți să facem unele precizări „de suprafață”, de ordin formal, care să faciliteze orientarea atenției celui care recepționează către ceea ce ne-am propus să-i comunicăm. Expresii ca „trebuie să privești problema din această perspectivă...”, „trebuie să ai în vedere următorul aspect”, „spunând acestea mă refer la...” evidențiază preocuparea emițătorului de a se face înțeles, de a preciza contextul care însoțește informația și în care aceasta este valabilă.
- *pentru receptor*: acesta, atunci când nu înțelege ce i se transmite, cere unele lămuriri, de obicei sub formă de întrebare: „Ce vreți să spuneți?”, „La ce vă referiți când...”, „Definiți exact termenii...”, „Din ce perspectivă priviți?...”.

Așadar, funcția metalingvistică a limbajului presupune centrarea mesajului asupra codului, corespunzător preocupărilor de a înțelege și de a fi înțeles. Această funcție e frecvent întâlnită și în comunicarea scrisă sub forma apozitiilor explicative. De multe ori, este înlocuită de paranteze (se dau exemple, se fac precizări, se fac clarificări) sau de liniile de pauză, ori de punctele de suspensie, pentru delimitarea unei explicații suplimentare.

Impactul acestei funcții în procesul educațional este major, respectarea ei influențând succesul comunicării, prin decodificarea exactă a mesajului. Precizările de ordin metalingvistic nu conțin o informație științifică, nu constituie esența comunicării, dar absența lor conduce la neînțelegeri și la interpretări eronate sau la reinterpretări. Până la un punct, aceste reinterpretări, de multe ori subiective, pot stimula gândirea, imaginația (prin jocul ideilor), dar perpetuarea lor creează confuzie, divergențe, fenomene de disonanță.

Ca urmare a cerinței de a se face înțeles, cadrul didactic va trebui să dezvolte o serie de conduite, cum ar fi :

- explicarea termenilor și a calificativelor utilizate, folosind pauzele în vorbire sau apelând la expresii suplimentare ;
- precizarea punctelor de vedere, a perspectivelor din care cadrul didactic abordează o situație, de învățare normală sau de criză, obișnuindu-i pe elevi să practice și ei același stil metalingvistic ;

- anticiparea încă din timpul proiectării conținutului informațional a multor nelămuriri care pot apărea în timpul desfășurării activității. Încercarea de depășire a situației se va face ținând cont de volumul vocabularului elevilor și de stadiul dezvoltării gândirii acestora.

De cele mai multe ori, elevii nu au curajul să recunoască faptul că nu au înțeles și, cu atât mai mult, să întrebe, să pună întrebări suplimentare. Nu e vorba numai de lipsa curajului, ci și de faptul că nu li s-a deschis o asemenea perspectivă (efecte ale comunicării unidireționale de genul: transmite - receptare pasivă). În consecință, elevii trebuie învățați să întrebe. Aceasta presupune o receptare activă a celor comunicate și o acceptare critică, supusă unei judecăți de valoare (acceptare după trecerea ideii prin filtrul propriei sale personalități). Și aici rolul cadrului didactic este important în stimularea acestui mod de a gândi la elevi, prin solicitarea opiniei acestora și a propriei interpretări. E important, de asemenea, ca elevii să-și pună și să pună întrebări, de fapt, să fie lăsați și educați să procedeze astfel. *Paraverbalul* și *nonverbalul* în comunicarea interpersonală au un rol major.

Paraverbalul reprezintă modul concret în care „curge” vorbirea noastră. De foarte multe ori însă, insuccesul unei prezentări este determinat tocmai de acest aspect: constatăm că un vorbitor, cum este cadrul didactic, îi face pe elevi să caște din cauza monotoniei discursului, altul strigă prea tare acoperind întreaga recepție a mesajelor din clasă. Iar clasa, ceilalți elevi, în calitate de auditoriu, nu pot să înțeleagă nimic din ceea ce dorește să transmită cadrul didactic, fie depun eforturi substanțiale pentru pătrunderea mesajului din discurs.

Concret, aspectul paraverbal al discursului nostru conține, ca elemente de bază, forța sau volumul, ritmul și fluența, înălțimea sau tonalitatea vocii și modul de articulare a cuvintelor. De regulă, „manipulăm” aceste aspecte în mod inconștient, ca rezultat al înzestrării naturale sau al experienței de viață. Cele câteva reguli ale paraverbalului, pe care cadrul didactic, în calitate de manager al clasei de elevi, trebuie să le respecte din acest punct de vedere:

- *Volumul vocal* trebuie să varieze de la un moment al discursului la altul; este recomandabil să se vorbească mai tare și cu mai mult entuziasm la începutul și la sfârșitul prezentării, pentru a sublinia obiectivele și concluziile. În general, volumul sonor trebuie adaptat ambianței: redus, dacă sala este mică și ridicat, dacă sala este mai

mare. În orice caz, este bine să nu dați impresia de țiș, întrucât acest fapt imprimă o notă de disperare.

- *Ritmul vorbirii* trebuie să fie și el variat, pentru a „sparge” monotonia. Este bine să se vorbească mai rar când se subliniază ideile principale, să se mărească ritmul la pasajele de tranziție și să se mențină alert la pasajele descriptive și la cele familiare clasei. Este recomandabil să se evite vorbirea „împiedicată” (ruperi prea dese de ritm), care afectează atât înțelegerea problemei, cât și discursul. Ritmul poate fi corectat prin mișcări corporale adecvate. Pauzele în vorbire își au rolul lor foarte bine precizat: pregătirea clasei pentru o idee foarte importantă, captarea atenției. Evitați „sunetele fără cuvinte...”
- *Tonalitatea* trebuie să fie normală. Ridicarea tonului este recomandabilă pentru a sublinia ideile esențiale și pentru „calmarea” unei săli turbulente. Adesea se poate obține un efect similar numai prin coborârea bruscă a tonalității. Tonul ascutit poate fi considerat ca agresiv și anticipant al unei reacții de atac.
- *Articularea cuvintelor* trebuie să fie clară, distinctă și corectă, fără a putea fi învinuită de „pedanterie” (mai ales la numele proprii și la termenii de specialitate din limbile străine). Este bine să se evite înghițirea unor silabe, primele și ultimele, ale unor cuvinte, deoarece creează o impresie de superficialitate și neglijență.

Nonverbalul în relațiile interpersonale se referă la modul în care privirea, corpul și gesturile noastre acompaniază discursul propriu-zis, fortificând sau reducând efectele lui asupra clasei. În timp ce aspectul verbal și cel paraverbal sunt predominant conștiente și deci controlabile, cel nonverbal este cu precădere inconștient, ceea ce face ca posibilitățile de a-l controla să fie foarte reduse (dar nu inexistente).

Primul demers este acela al decodificării limbajului, atunci când asistăm la prezentări ale elevilor (însoțește, de cele mai multe ori, feed-back-ul). De multe ori, calitățile mesajului pot fi viciate de contradicțiile existente între mesajul verbal (foarte ușor de manipulat) și mesajele nonverbale (mult mai dificil de controlat).

Important este să aducem indicatorii unei asemenea situații la nivelul conștiinței. Ca atare, s-au dezvoltat discipline științifice întregi, care abordează asemenea aspecte și care studiază: aspectul fizic, poziția corpului, mișcările

corporale (mai ales cele de apropiere sau de depărtare), gesturile mâinilor, privirea și mișcările ochilor, chiar și îmbrăcămintea și bijuteriile ce pot fi proiectate cu diverse ocazii. Și la acest nivel, la fel ca în cazul elementelor paraverbale, „rafinarea” aspectelor nonverbale se realizează pe măsură ce înaintăm în vârstă și căpătăm experiență. Gesturile, din punct de vedere nonverbal, nu au neapărată valoare în sine, ci doar în combinații și, evident, în funcție de situație. De exemplu, o încrucișare a brațelor sau a picioarelor poate indica, pur și simplu, că este frig în sala de clasă. Chiar dacă aspectul inconștient primează, anumite gesturi pot fi exersate, mai ales atunci când exprimă adevăratele noastre intenții. Astfel, putem face mai mult în direcția detensionării atmosferei, pentru creșterea încrederii reciproce sau a eficienței generale a discursului, prin anumite atitudini și gesturi corporale. Aici se poate adăuga că 90% din opinia pe care ne-o facem despre altă persoană, sau pe care aceasta și-o face despre noi înșine (avem în vedere la acest nivel relația profesor-elev) se construiește în primele 50 de secunde ale întâlnirii, timp în care, cu certitudine, nu poate fi realizat un schimb de replici. Prima impresie se schimbă foarte greu, deci atenție, cadre didactice, la nonverbal...! Tot ceea ce înseamnă comunicare interpersonală în clasa de elevi se prezintă ca fiind o componentă esențială a managementului clasei, disciplină de studiu aflată în atenția și la dispoziția cadrului didactic.

4.6. Personalitatea cadrului didactic

Nu poate fi concepută analiza managementului clasei de elevi în absența unor analize foarte amănunțite ale personalității aceluia care pune în valoare toate principiile și cadrele organizatorice ale managementului clasei de elevi. Propunem spre analiză un model inovator al personalității cadrului didactic, fundamentat, din punct de vedere psihologic, pe alternanța reprezentare, afectivitate, convingere în dinamica construcției unei imagini profesionale a personalității. În urma sintezei de tip psihosocial, se creionează și stilul educațional, analizat din perspectiva managementului clasei de elevi, ca posibilă configurație a stilului managerial al cadrului didactic.

4.6.1. Personalitatea de bază

Paternitatea acestui concept o regăsim la Kardiner. La origine, sintagma desemna o configurație psihologică ce nu constituia exact un model de personalitate, ci un fundament, o matrice. Printr-un transfer lingvistic, am adaptat specificul conținutului ideilor noastre la titulatura preluată. Astfel încât, pentru noi, personalitatea de bază (vom utiliza abreviațiunea PB) desemnează o structură personalitară internă, mobilă și flexibilă, parțial polivalentă, cu care individul intră în câmpul profesional psihopedagogic.

Ea este o structură complexă, integrativă, care conține două mari dimensiuni: **personalitatea reală**; **aptitudinea psihopedagogică**; ambele separate printr-o intervenție artificială, realizată în scop metodologic, deoarece în realitate cele două mari dimensiuni se suprapun.

Personalitatea reală: reprezintă un ansamblu de procese, funcții și tendințe interne de care dispune un individ într-o manieră nesimulată, nemascată și care sunt foarte caracteristice, profund reprezentative pentru sine însuși, indiferent dacă în existența sa le cunoaște, le acceptă, le exteriorizează sau nu.

Elemente ale acestei definiții au fost preluate din modelul sintetic-integrator al personalității, aparținând prof. Mielu Zlate.

Aptitudinea psihopedagogică: ar desemna dispozițiile interne relative care pot permite selecția, concentrarea, canalizarea și direcționarea componentelor personalității reale, în vederea obținerii celor mai bune rezultate în profesiunea didactică. Este observabil caracterul ei limitat.

Structura PB:

Structura PB este analizată, din punctul nostru de vedere, pe 7 paliere relevante ca incidență asupra dinamicii acesteia:

1. Temperamentală

2. Intelectual-cognitivă:

- senzorială;
- limbaj;
- capacități intelectuale;

3. Afectiv-motivațională:

- motivația;
- afectivitatea;

4. Instrumentală

5. Stilistică :

- stilul cognitiv ;
- stilul perceptual ;
- stilul de cunoaștere ;
- stilul apreciativ ;
- stilul de muncă intelectuală ;
- stilul de viață ;

6. Reglatorie :

- atenția ;
- voința ;

7. Relațional-axiologică :

- caracterială ;
- imaginea de sine.

Deși aminteam în paragraful introductiv de la structura PB despre elementele care au incidență asupra atributelor energizante, dinamice, totuși inventarierea făcută până aici într-o manieră analitică, descriptivă a morfologiei structurale s-a realizat mai mult în urma unei secțiuni transversale de natură statică. În realitate, așa cum noi am mai amintit, toate aceste elemente formează o unitate integrativ-dinamică. Această structură, deja constituită, intră în reacție într-un/și cu unități ale unui mediu profesional specific : **câmpul psihopedagogic.**

4.6.2. Câmpul psihopedagogic

Această noțiune a câmpului psihopedagogic exprimă, din perspectiva analizei noastre, mai mult decât un câmp al percepției, al reprezentării, al conștiinței ori al experienței. El implică un spațiu de viață, subiectiv, descris printr-o varietate de componente :

Statut socio-economic :

are o influență covârșitoare asupra activității și asupra mentalității din cadrul raporturilor profesionale, desemnând poziția cadrului didactic în societate.

Influențe externe :

- **sociale :** percepția opiniei publice în raport cu profesiunea didactică, expectanțele societății față de misiunea cadrelor didactice.

- **politice** : atitudinea față de politica educațională existentă sau chiar opiniile de politică generală.
- **familiale** : relațiile cu părinții, solidaritatea colectivului de părinți.
- **factori ergonomici** : baza materială școlară și dotarea cu resurse practice de studiu ; de asemenea, mai este de amintit dispunerea mobilierului intern în clasă și în școală.
- **norme deontologice** : libertățile și interdicțiile profesionale care sunt prevăzute într-un cod deontologic ori sunt vehiculate permanent și constant în alte documente școlare.
- **forme interacționale** : interacțiunile și contactele din interiorul unei instituții școlare :
 - nivel macro : relațiile la nivelul colectivului de cadre didactice (includem aici și relațiile cu instituțiile ierarhic superioare, inspectorat, minister etc.) ;
 - nivel micro : contactele cu elevii.
- **situațiile psihopedagogice** : sunt situații specifice didactico-psihologice, care pot fi detectate în clasă, chiar în timpul orelor.

Un caz specific al situațiilor educaționale îl reprezintă situațiile de criză manifestate printr-un puternic caracter problematic (vezi și capitolul „Situațiile de criză”). Toate cele șase componenete ale câmpului psihopedagogic se transformă în forțe de câmp lineare, cu o acțiune constantă puternică asupra PB.

Obs. : ideea câmpului psihopedagogic ne-a fost sugerată de „teoria câmpului”, aparținătoare lui Kurt Lewin, unde câmpul este definit ca un spațiu de viață în interiorul căruia se confruntă forțe diverse. Aceste forțe, din punctul de vedere al analizei noastre, pot influența singure ori în grup personalitatea de bază PB.

4.6.3. Reprezentările psihopedagogice

Problematica reprezentărilor psihopedagogice are la bază cercetările și studiile prof. Serge Moscovici, dar este implicit susținută și de „interacționismul simbolic” promovat de Mead, prin maniera simbólico-subiectivă de procesare a raporturilor gândire-conduită.

Sistemul de personalitate este un sistem deschis, realizând cu mediul nu numai un schimb substanțial și energetic, ci și unul informațional, prin recunoașterea deschisă a naturii informaționale a fenomenelor psihice,

ireductibile, de altfel, la structurile neurobiologice ori la contingentele ce acționează asupra comportamentelor.

Din punctul de vedere al științelor cognitive, o definiție a reprezentării a fost dată de A. Newell (1992). În mediul extern apare un eveniment : o variabilă X se transformă în variabila Y . Notăm evenimentul $X-T-Y$. O reprezentare a evenimentului $X-T-Y$ într-un mediu intern se realizează atunci când o proiecție x a lui X și o proiecție t a lui T , în acest mediu, pot genera o variabilă y , care să corespundă variabilei Y . Esențialul reprezentării este stabilirea unei relații sistem între domeniul ce trebuie reprezentat și mediul intern în care el este reprezentat.

Reprezentările sociale sunt, după concepția lui S. Moscovici, un proces de reconstrucție a realului care coordonează simultan stimulul și reacția.

Varietatea RPP : dintr-o perspectivă pedagogică, educațională reprezentările sunt foarte variate și în legătură directă cu câmpul psihopedagogic, în special :

1. **Didactice :** sunt incluse aici opiniile, percepțiile, imaginile și atitudinile educatorului față de :

- **Proiectare :**

- obiective ;
 - conținuturi ;
 - timp
- și, evident, relațiile dintre acestea trei ;

- **Strategie :** preferința pentru o metodă

- expositive ;
 - conversative ;
 - demonstrative ;
 - explicative ;
 - acționale ;
- sau combinațiile alternative dintre acestea ;

- **Interacțiuni :**

- raport :
 - autoritarist ;
 - directiv (autoritar) ;
 - alternant (în raport de obiective dar... armonios și eficient) ;
 - permisiv (accent pus pe munca independentă) ;
 - laissez-faire ;

- decizia :

- elevii au dreptul la decizie ;
- numai cadrul didactic ;
- ambivalență ;

• **Evaluarea :**

- forme :

- prin muncă independentă ;
- prin teste și probe scrise ;
- prin examinări verbale ;

- ritmicitatea :

- continuă ;

- prin sondaj ;

- sumativă ;

- eventual predictivă ;

- complexă ;

- rezistența în fața subiectivității :

- efectele Hallo, Pygmalion ;

- efectele de așteptare ;

- de contaminare ;

- ecuația personală.

2. **Socio-educăționale :** „etnometodologice”, surprinzând diferențele între elevi după :

- statutul părinților ;
- poziția familială ;
- sexul ;
- rasa ;
- etnia, naționalitatea etc.

3. **Deontologice :** semnificațiile pe care cadrul didactic le dă normelor prevăzute în codurile deontologice scrise ori tradiția și maniera în care acestea sunt traduse în comportamente de rol.

Structura reprezentărilor psihopedagogice :

După cum se poate observa, formarea RPP (reprezentare psihopedagogică) este dependentă de CPP, care are o importanță covârșitoare, oferind, din punctul de vedere al materialității reprezentării, seturile de stimuli care vor fi procesați în interiorul structurii cognitive pe baza unor reguli, unor scheme ori a unor „scenarii” cognitive.

Mai apropiată de nevoile interpretative ale reprezentării ca element centrat pe dimensiunea psiho-socio-pedagogică, propunem următoarea structură internă a acesteia, pornind de la palierele modelului sintetic-integrator al personalității prezentat de prof. M. Zlate :

1. **imaginea pură** : este imaginea cu coordonate exterioare normale, obiective (în fapt, este realitatea percepută cu precizie matematică), o reprezentare de asemenea tip fiind dificil de obținut pe căi naturale ;
2. **imaginea ideală** : este imaginea cu coordonate, cu parametrii proiecții ideal după dorință – o asemenea reprezentare are o accentuată încărcătură utopică ;
3. **imaginea autoevaluată** : este imaginea cu parametrii conturați după o percepție individual-autonomă, independentă de alte influențe, având la bază un sistem axiologic propriu ;
4. **imaginea comună** : este imaginea cu coordonatele trasate după o multitudine de percepții ale unor variați observatori (o medie a acestora) ; este imaginea percepută de „alții” ;
5. **imaginea reală „manifestă”** : este imaginea formată, finisată printr-o contribuție hotărâtoare a factorilor exteriori din CPP.

Din punctul nostru de vedere, considerăm configurația anterioară completă și mai apropiată de dezideratul unei comprehensiuni socio-psiho-pedagogice a reprezentărilor. Este de menționat evidentul caracter perfectibil al prezentului demers.

O dată cu persistența temporală în acest CPP, numărul reprezentărilor se amplifică gradual, devenind din ce în ce mai larg și complex dar și selectiv, dând naștere unui Sistem reprezentational. Printr-o selecție mai atentă, prin fortificare și printr-o mai profundă implantare în structurile interioare afectiv-emoționale anumite RPP se transformă în convingeri psihopedagogice.

4.6.4. Credințele – convingerile psihopedagogice

Kaes a completat seria fenomenelor de psihologie cognitivă cu noțiunea de „credință”, ca o „organizare durabilă a percepțiilor și cunoștințelor relative dintr-un domeniu specific al vieții cotidiene”.

Din punctul de vedere al analizei prezente, termenul „convingere” este apropiat celui de „credință”, foarte bogat în semnificații și polisemantic. Din acest punct de vedere, vom utiliza ca fiind apropiată nivelurilor de interes investigațional relativa sinonimie (interacțiune) credință-convingere.

Structura

Etimologic, termenul „credință” este polisemantic, fiind foarte bogat în semnificații. Este foarte dificil de găsit o definiție de lucru, însă vom încerca în cele ce urmează să prezentăm o structură orientativă a dimensiunilor interne care intră în componența acesteia :

- **Axiologică** : relația stabilită între subiect și un anumit fenomen este un raport axiologic, subiectul respectiv intrând în relație cu valoarea fenomenului :
 - etică : bun/rău ;
 - estetică : frumos/urât ;
 - existența sau nonexistența.
- **Obiectivă** : în urma studiilor efectuate pe comunitățile primitive, Levy-Bruhl, pe baza elementelor iraționale detectate la nivelul gândirii acestor subiecți, extrapolează și asupra credințelor (sociale) caracterul illogic, irațional. Dar nici chiar matematica nu a fost acuzată de ilogicitate pe motivul că vehiculează un construct irațional „i”. Pe de altă parte, nici o idee cu un conținut illogic nu este de la sine irațională sau neobiectivă. Credința poate fi impregnată cu iraționalitate, dar în globalitatea sa rămâne obiectivă.
- **Psihologică** : acestea (credințele) angajează în totalitatea lor sistemul psihic uman. Din punct de vedere psihologic, elementul lor definitoriu este *convingerea* ca idee, adânc implantată în structura personalității, profund trăită afectiv, și care poate deveni un mobil determinant de acțiune. Prin relația de contingență, de integrare, stabilită între credință și convingere se deduce în mod normal :

Structura psihologică triadică a credinței

Planul cognitiv : în comparație cu RPP unde era palierul fundamental, dimensiunea cognitivă nu ocupă un spațiu privilegiat în economia credinței. CPP nu reconstruiesc realul, ci „reimaginează” realul – dacă putem spune așa – prin apelul la sentiment și voință. Conținutul lor rămâne o imagine a unei idei care a fost furnizată prin intermediul RPP.

Planul afectiv : sunt elementele privilegiate și foarte fertile ale CPP. Rolul afectivității este acela de liant, care colorează ariditatea

cognitivă, pe de o parte, iar pe de alta, mobilizează energia necesară unei rezistențe puternice și durabile la diverse obstacole. Astfel, prin intermediul fundamentului lor axiologic, ele sunt personalizate și identificate cu anumite segmente ale nucleului de personalitate.

Planul volitiv: în spirit kantian, ne reprezentăm CPP ca o voință de adeziune individuală, care exclude îndoiala. Acest lucru provoacă o situație propice pentru disponibilizarea forțelor volitive la nivelul întregului sistem psihic și pregătirea pentru o acțiune totală în plan comportamental. Sunt blocate, astfel, alternativele rezolutive din planul intelectual și depășite, pe aceste temeuri, toate obstacolele endogene și exogene interpușe în calea desfășurării după propria credință a respectivei reacții comportamentale.

- **Experiențială**: sub forma unui produs axiologic, integrat într-o grilă valorică personală, CPP va impulsiona comportamentul atunci când aceasta va fi apelată. Ea nu va rămâne deloc în plan metafizic, ci va fi transpusă în practică. Experiența, contactul repetat cu anumite situații, oarecum repetitive, au o importanță covârșitoare în structurarea CPP (determinantă este experiența personală).

Dinamica credințelor psihopedagogice

Potrivit concepției de ansamblu a acestui studiu, CPP nu sunt fenomene statice, ci structuri complexe cu multă energie și o dinamică proprie, prezentându-se astfel atât *ca proces*, dar și *ca produs*. Problematika emergenței credințelor are la bază mecanismele formării convingerilor. Să ne reamintim, în plan cognitiv trebuie să apară o RPP și, bineînțeles, o priză pentru un fenomen din realitatea școlară care este studiat, analizat, penetrat. După o impregnare informațională tributară nivelului psihopedagogic de cunoștințe și experiențe, pe acest fond mental sunt solícitate mecanismele afective care susțin procesele volitive și motivaționale. În consecință, structura lor rămâne în continuare fluidă, până la solidificarea acestora prin intermediul accentului pus de voință.

CPP facilitează interacțiunea planului ideatic cu cel comportamental, astfel încât o persoană (cadru didactic) ce are o credință se distinge prin clarviziune, siguranță și constanță în conduită de cei care nu o dețin. Intervenția sistemului normativ-axiologic, după care CPP sunt interiorizate

și integrate în grila valorică atașată proceselor pedagogice, face ca în final CPP să apară sub forma unui produs, a unei situații finite.

Schimbarea credințelor psihopedagogice

Dacă RPP se schimbă printr-o transformare, o modificare informațională, deoarece dimensiunea intelectuală este cea mai importantă și comunicarea tehnică cel mai frecvent utilizată, CPP se modifică mult mai dificil, pentru că investiția afectivă este mai profund ancorată în sistemul de personalitate și este protejată printr-un act de voință.

Considerăm că, din punctul de vedere al carierei didactice, CPP se schimbă arareori și puțin cantitativ, întrucât aceste procese presupun, pe de o parte, o conversiune internă, o stare psihologică complexă și dificil tangibilă, iar pe de alta, o inversiune a planurilor de reprezentare.

Indiferent, pornind numai de la resursele raționale, o CPP nu se poate schimba. Accentul va trebui să fie pus pe dimensiunea emoțională, pentru că nici chiar formele punitive, forța nu vor putea modifica o CPP.

Funcțiile credințelor psihopedagogice

Le vom prezenta în corespondență directă cu un exemplu : la începutul tuturor anilor de studiu, atunci când cadrul didactic primește o nouă clasă de elevi, reprezentarea valorică asupra structurii acesteia este foarte aproape de următoarea :

- 3 % elevi excelenți ;
- 12 % – buni ;
- 30 % – buni înspre modești ;
- 30 % – buni înspre slabi ;
- 12 % – cu probleme ;
- 3 % – pentru învățământ special.

Când această imagine este argumentată prin câteva contacte directe cu realitatea educativă și când alți câțiva factori de CPP au influențat suficient persoana cadrului didactic, sensibilizând intervenția afectivității, această imagine, devenit bun intern, personalizat, se transformă în mobil de acțiune, care poate influența considerabil activitatea și comportamentul omului de la catedră. Se deduce clar conotația negativă a acestei CPP, în special la nivelul expectanțelor educatorului, față de inegalitatea de șansă „acordată” din start elevilor. Observația sugerată

de această aserțiune constă în intervenția reglatorie a CPP la nivelul conduitei cadrului didactic prin orientarea stilului educațional.

De asemenea, funcțiunea predictivă permite o predicție asupra comportamentului viitor al cadrului didactic în perspectiva relațională, iar prin aportul lor formativ contribuie la edificarea interioară a unei noi structuri la nivel personalitar, *personalitatea cristalizată*.

4.6.5. Personalitatea cristalizată

Ipoteza forțelor de câmp circulare

În prezentarea grafică se observă că, în structurarea CPP, forțele interne, nucleul de personalitate au o contribuție pregnantă. Astfel, prin penetrarea forțelor interne la nivelul câmpului rezultă o configurație de personalitate *cristalizată* și o modificare de sens și direcție a forțelor de câmp: ele devin circulare (această concluzie a rezultat dintr-o teorie fizică), pentru că la intersecția între două forțe vectoriale se produce o deviere de traiectorie, de direcție și, bineînțeles, ia naștere o nouă configurație.

Structura personalității cristalizate

Atributul „cristalizată” a fost preluat prin transfer lingvistic, cu adaptare la context din teoria inteligenței, elaborată de R. Cattell. Pentru problema noastră însă, semnificațiile sunt mult mai bogate. Fundamentele concrete pentru construcția PC (personalitate cristalizată) sunt plasticitatea și flexibilitatea PB.

În urma unei analize transversale se disting următoarele componente interne ale PC:

1. Competența științifică

- abilități necesare pentru manipularea cunoștințelor;
- informație științifică selectată, veridică, actualizată, precisă;
- capacități de transmitere a cunoștințelor;
- inteligență dar mai ales înțelepciune;
- experiență didactică flexibilă;
- competență – multiple și variate strategii rezolutive;
- aptitudini pentru cercetare, experimentare și control;
- inițiativă și obiectivitate în evaluare;
- capacități și strategii creative;
- operații mentale flexibile și dinamice;
- capacități de transfer și aplicare.

2. Competența psihosocială (optimizarea relațiilor interumane prin și din activitatea educativă)

- capacitatea de a stabili fără dificultate relații adecvate cu elevii ;
- adaptarea la roluri diverse ;
- capacitatea de comunicare lejeră și eficientă, atât cu grupul, cât și cu indivizii, separat ;
- abilități de utilizare și drămuire adecvată a forței și autorității (cazul ideal, varierea raportului libertate-autoritate în funcție de obiectivele fundamentale) ;
- disponibilități de adaptare la variate stiluri educaționale ;
- entuziasm, înțelegere și prietenie.

3. Competența managerială (gestionarea situațiilor specifice)

- capacitatea de influențare a clasei, în general, și a fiecărui elev, în particular ;
- abilități de planificare și proiectare ;
- forța și oportunitatea decizională ;
- capacitatea de a organiza și coordona activitatea clasei ;
- administrarea corectă a recompensei și pedepsei ;
- suportabilitate în condiții de stres.

4. Competența psihopedagogică (factori necesari pentru construcția diferitelor componente ale personalității elevului)

- capacitatea de determinare a gradului de dificultate a unui conținut ;
- capacitatea de accesibilizare a informației didactice ;
- capacitatea de înțelegere a elevilor, de acces la lumea lor lăuntrică, de solidarizare cu momentele lor de spirit ;
- creativitate în munca educativă ;
- capacitate empatică ;
- atitudine stimulantă, energică, plină de fantezie ;
- minimum de tact pedagogic ;
- spirit metodic și clarviziune în activitate.

Ideea de stratificare este foarte importantă pentru definirea PC. Solicitățile câmpului educațional ori ale unei situații psihopedagogice sunt filtrate și reconvertite de această instanță, analizate, structurate și, în final, este elaborată o decizie de soluționare a respectivei probleme. Întregul sistem al PC este convertit într-o variantă operațională, dotată cu forță și energie prin *stilul educațional*.

4.6.6. Stilul educațional

Ca o concluzie, putem insera faptul că *stilul* este un set de constante asociate comportamentului, care sunt situate la regiunea de contact cu CPP și perceptibile direct, fără o mediație internă.

Câteva explicații pentru opiniile noastre raportate la formarea stilului au ca bază de plecare un punct de vedere opus celor care susțin că tipologiile comportamentale individuale sunt dificil de schimbat. Behavioriștii, augmentând marca acțional-comportamentală a stilului, pierd din vedere că tipul de comportament aparține unui om, unui individ, particularizat prin anumite trăsături de personalitate, care, chiar dacă nu pot fi schimbate, totuși, pot fi redimensionate, reconstruite, reechilibrate.

O cercetare a lui Fred Fiedler introduce o departajare între comportament și stil. *Comportamentul* este înțeles ca un set de acte specifice, care-l angajează pe individ în activitatea didactică atunci când direcționează, conduce colectivul, critică etc. *Stilul* reprezintă trebuințele fundamentale ale unui „lider” (spre exemplu), care motivează comportamentul. Astfel, *comportamentul* se schimbă prin modificarea situațiilor externe, în timp ce *stilul* rămâne constant.

Considerăm ca simplistă și puțin întemeiată concluzia anterioară, datorată unei absențe de raportare la personalitate și a unei interpretări simpliste a acesteia. În fond, personalitatea (persistăm în ideea de a circumscrie problema stilului dinamicii personalității educatorului) nu este o entitate imuabilă, ci una evolutivă-progresivă sau regresivă.

Prezentăm, în paginile care urmează, câteva reprezentări grafice ale principalelor componente personalitare anterior discutate, păstrând pentru capitolele următoare descrierea implicării stilului în rezolvarea situațiilor de criză educațională.

Consecințe :

- în compoziția stilului intră componente personalitare dar neoperaționale, neexecutive, ci numai câteva psihosociale și manageriale, formate în contact cu situațiile externe ;
- stilul este o veritabilă variabilă organizațională, cu mare influență în planul relațional, interacțional-pedagogic ;
- pentru o schimbare a stilului nu este nevoie de o schimbare a trăsăturilor de personalitate, ci de o reconstrucție și de o reechilibrare între cele existente deja ;

- stilul are valoare atunci când este interpretat situațional ;
- nu există un stil ideal, cel mult unul mai eficient decât celălalt, explicabil prin separarea variabilelor constitutive ale acestuia ;
- variabila direcțională :
+ directivism – – permisivism +
- variabila socio-afectivă :
+ căldură – – răceală +
- abordarea mai concretă a așa-zisului stil „democratic” ;
- raportarea stilului educațional la situațiile de criză educațională și abordarea sa în conformitate cu particularitățile concrete ale solicitărilor câmpului educațional.

Alte remarci privitoare la aspectul stilului educațional în clasa de elevi pun în valoare câteva detalii importante pentru analiza implicațiilor stilului educațional în intervențiile absolut necesare din situațiile de criză. Elementul acesta transformă stilul educațional într-o veritabilă formă de specificare a unui autentic *stil managerial* al cadrului didactic în clasa de elevi.

4.6.7. Stilul managerial al cadrului didactic

Ullich a definit (Ullich, Dieter, *Pädagogische interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1995) stilul managerial al cadrului didactic ca un „proces prin care o persoană sau un grup de persoane identifică, organizează, activează, influențează resursele umane și tehnice ale clasei de elevi în scopul realizării obiectivelor propuse”. Cercetările stilului au pornit și de la aserțiunile weberiene ale autorității charismatice și încearcă să descopere cele mai bune forme de manifestare ale stilului de conducere.

Concepția, care prezintă avantajele cele mai semnificative din punctul de vedere al analizei noastre, este cea a lui Fred Fiedler, despre care am vorbit deja. În 1967, acesta a folosit pentru prima dată termenul de contingentă, construindu-și teoria plecând de la considerentul că eficiența conducerii depinde de :

- personalitatea conducătorului : are în vedere faptul că există conducători motivați de relațiile interpersonale și alții motivați de sarcinile instructiv-educative ;
- variabilele situaționale : au în vedere atât situațiile favorabile, cât și pe cele nefavorabile.

Liderii motivați de sarcină vor fi mai eficienți atât în situațiile favorabile, cât și nefavorabile. Fiedler reproșă propriilor sale teorii faptul că s-a accentuat prea mult schimbarea personalității liderului, în detrimentul schimbării situației.

Un alt model normativ privitor la stilul educațional este cel al lui Vroom, care clasifică stilul astfel :

1. autocrat I – ia singur decizia pe baza informațiilor deținute până atunci ;
2. autocrat II – obține informații suplimentare și apoi decide ;
3. consultativ I – prezintă problema unor membri relevanți (șeful clasei), apoi ia singur decizia ;
4. consultativ II – adesea, membrii grupului, ai clasei iau o decizie ;
5. grup II – implementează decizia luată de grup.

Likert identifică cele patru sisteme de guvernare și de conducere :

1. autoritar exploatare : deține puterea, controlul, monopolizează decizia și este vârful ierarhic ;
2. autoritar binevoitor : dezvoltă oportunități pentru consultare, are o productivitate și comunicare bună și o motivație economică ;
3. consultativ : încurajarea delegării și a consultării ; dezvoltă interacțiuni profunde, motivare cu recompensare, atitudini favorabile și un grad mare de asumare a răspunderii ;
4. participativ : conducătorul se raportează cu respect și interes la subordonați (elevi) ; se consideră grupul, se încurajează comunicarea laterală și se realizează un climat favorabil bazat pe respect.

Toate cele patru stiluri prezentate depind de situațiile educaționale specifice.

În continuare, mai prezentăm, în final, și concepția lui Reddin privitoare la stilul managerial. Acesta prevede o grilă tridimensională de analiză a comportamentului managerului : orientarea pe relație, orientarea pe sarcină, orientarea pe eficiență.

Nivelurile de analiză ale stilului managerial au în vedere următoarele dimensiuni :

- nivelul cognitiv – seturi de reprezentări ;
 - omogene și structurate : cunoștințe, convingeri, credințe, stări afective pozitive și
- nivelul strategic – proiectarea și planificarea ;
- nivelul instrumental, care este dependent de situație și presupune adaptarea la exigențele și variabilele situației.

Detaliile de nivel tehnic și instrumental privitoare la stilul managerial al cadrului didactic vor putea fi regăsite și în capitolul rezervat intervenției cadrului didactic în situații de criză educațională, acolo unde corelațiile stil/personalitate/intervenție vor constitui forța de conținut a problemelor ulterior prezentate.

4.7. Rolurile manageriale de bază ale cadrului didactic

Managementul, fiind o caracteristică a oricărei activități organizate, are câteva trăsături și funcții comune, indiferent de domeniu. Și pentru activitatea din clasă funcțiile și rolurile manageriale sunt izomorfe cu cele ale managementului general. Din acest punct de vedere, și managerii din domeniul învățământului, cadrele didactice, ar trebui să aibă:

- o pregătire de specialitate comună (funcțiile și rolurile manageriale de bază);
- o pregătire managerială specifică, ce presupune adaptarea principiilor generale și a funcțiilor manageriale la particularitățile domeniului condus (clasa de elevi și procesul instructiv-educativ).

Dacă toate procesele și domeniile de conducere cuprind elemente cu caracter informațional, decizional, motivațional, ponderea și semnificația lor diferă de la un domeniu la altul.

Ceea ce este însă specific funcțiilor sau rolurilor manageriale de bază ale cadrului didactic în învățământ sunt amplitudinile diferite pe care le capătă acestea și continuitatea și simultaneitatea lor. Nici unul dintre rolurile sau funcțiile manageriale ale cadrului didactic nu pot fi concepute independent, ele corelându-se reciproc. Spre exemplu, în comparație cu procesele manageriale din industrie, unde între conducător și personal se interpune mașina, în procesul educațional din clasă conducerea se realizează nemijlocit asupra personalității elevilor. Dacă în industrie reburile pot fi recondiționate și reintroduse în procesul tehnologic, în educație, consecințele unor erori sunt inadaptarea, delincvența, incompetența.

Esența rolurilor manageriale ale cadrelor didactice în activitatea de la clasă este orientarea și dirijarea resurselor umane și materiale, de care dispun clasa și procesul instructiv-educativ la un moment dat, către realizarea obiectivelor proiectate, în condiții de eficiență maximă (I. Jinga). Viziunea integrativă asupra acestor roluri manageriale nu poate fi concepută în absența disponibilizării resurselor educaționale și manageriale.

Selecția pe care am realizat-o cu privire la principalele funcții sau roluri manageriale ale cadrului didactic cuprinde următoarele componente :

- planificarea ;
- organizarea : pregătirea materialelor, dinamica activităților educaționale, analiza temporalității didactice ;
- decizia educațională ;
- controlul și evaluarea ;
- consilierea.

Reunirea acestor roluri construiește principala sferă dinamică a activității manageriale a cadrului didactic. Cele mai relevante particularizări pot fi obținute în urma trecerii în revistă a fiecărui rol în parte.

4.7.1. Planificarea

Planificarea nu se referă, cu necesitate, la alcătuirea unor documente scrise, cum ar fi planificarea calendaristică, ci ea regăsește :

- obiectivele prioritare ale etapei ;
- resursele necesare atingerii obiectivelor ;
- principalele acțiuni de întreprins.

Ca o formă de definire, proiectarea cuprinde un sistem de decizii privitoare la o serie de obiective și la viitoarele mijloace, acțiuni, resurse și etape pentru realizarea acestora.

Principalele subetape ale planificării sunt :

- a) *analiza ciclului managerial anterior* : prin intermediul unor instrumente de tip evaluativ ;
- b) *diagnoza stării inițiale* : este indispensabilă oricărei proiectări eficiente și vizează concentrarea acțiunilor viitoare pe elementele deficitare ;
- c) *prognoza* : are în vedere sesizarea unor caracteristici de viitor, de evoluție ale fenomenelor socio-educative, în scopul reorganizării informațiilor prezente în vederea realizării liniei de dezvoltare pe care o vizăm. Prognoza reprezintă, totodată, un enunț asupra unei stări de fapt, până acum necunoscută dar previzibilă ;
- d) *alcătuirea planului* : rezultatul activității de planificare este planul, care cuprinde descrierea modului de utilizare în timp a resurselor pentru atingerea obiectivelor stabilite. Existența planului nu trebuie să presupună rigiditate și formalism, ci elasticitate, flexibilitate, inițiativă și creativitate. Planul trebuie subordonat obiectivelor esențiale.

Câteva elemente esențiale ale planificării sunt legate de *stabilirea operațională a obiectivelor, analiza detaliată a resurselor educaționale și manageriale, precizarea activităților ce se vor organiza pentru realizarea obiectivelor: stabilirea și eșalonarea în timp a responsabilităților pentru cadrul didactic dar și pentru elevi* (termene precise).

Ca o observație referitoare la diferența dintre planificare și proiectare, putem spune că programarea este mai concretă și că nu toate elementele planificate se traduc în programe. Programul este mai operațional decât planul.

Cea mai importantă problemă a planificării însă o constituie corelația optimă dintre obiective – resurse – timp. Totodată, nu sunt de neglijat nici spațiile acordate microdeciziilor, locale și situaționale, care pot să determine flexibilizarea planificării. Optimizările, revenirile și adaptările pe parcurs ale procesului de management al clasei de elevi sunt dependente de spațiile secundare acordate conexiunii inverse, intuiției și creativității didactice.

Planificarea nu trebuie privită de către profesor separat de celelalte funcții și roluri manageriale de bază, ci într-o strânsă interdependență. Succesul unei bune planificări se verifică numai în cazul unei implementări, organizări și evaluări optime ale proceselor manageriale din clasa de elevi.

4.7.2. Organizarea

Nevoia organizării și reorganizării este determinată de permanența schimbărilor care au loc în procesul de învățământ. Din punct de vedere managerial, organizarea poate fi descrisă astfel :

- ansamblul de acțiuni menite să valorifice optim mijloacele umane și materiale ale clasei de elevi și ale procesului de învățământ ;
- mijloacele operaționale selecționate sunt cele mai simple și eficiente ;
- complexul de măsuri stabilite și aplicate pentru atingerea obiectivelor stabilite în condiții de eficiență maximă ;
- complexul de măsuri stabilite și aplicate pentru atingerea obiectivelor în condiții de productivitate și eficacitate maxime.

Organizarea presupune atât cunoașterea mijloacelor operative, cât și a locului și a rolului precis al fiecărui membru al clasei de elevi în cadrul instituționalizat dat, a capacităților sale de îndeplinire a sarcinilor instructiv-educative.

M. Vlăsceanu (Vlăsceanu, Mihaela, *Psihosociologia educației și învățământului*, Editura Paideia, București, 1993) caracteriza procesul de organizare ca fiind specific tipurilor de interacțiuni organizaționale. Specificarea principalelor

activități pe care le au de îndeplinit atât elevii, cât și cadrele didactice, alături de gruparea lor într-o structură logică și coerentă sunt principalele deziderate ale unei organizări eficiente. Ar fi de dorit, arată autoarea anterior citată, ca distribuirea sarcinilor la nivelul colectivului de elevi să se facă potrivit competențelor fiecărui elev.

Totodată, determinarea rețelor de comunicare din interiorul clasei de elevi sunt elemente dependente de organizare. Funcția comunicării devine, astfel, una de unificare a activității clasei pentru atingerea scopului propus. Prin intermediul comunicării se poate asigura prosperitatea clasei, în timp ce *rețelele de comunicare* sunt sisteme structurate de transmitere a informațiilor, organizate de către managerul clasei de elevi. Iată principalele configurații ale rețelor de comunicare în clasa de elevi :

a) *Roată :*

- fiecare membru comunică cu persoana din centru, caracterizând un sistem supercentralizat ;

b) *Lanț :*

- persoanele de la nivelurile inferioare pot comunica cu persoanele de la nivelul superior numai prin intermediarii de la nivelul al doilea ; se creează liniile unei ierarhii ;

c) *Circulară :*

- fiecare persoană poate comunica cu celelalte două ; descentralizare ;

d) *Deschisă :*

- comunicare multicanal, stea, fiecare putând comunica cu orice altă persoană, realizând un schimb deschis și liber de informații, specific unor sisteme descentralizate.

Pentru determinarea modului în care se stabilesc, se organizează și se dezvoltă aceste rețele, cadrul didactic, în calitate de manager, poartă o răspundere ridicată.

Totodată, profesorul trebuie să aibă în vedere și alte câteva elemente cu caracter de barieră în comunicarea educațională de nivel-rețea și care pot apărea în toate componentele și tipurile de rețele :

- lipsa unor informații reale sau a unor mesaje săracite, în care nu apar noutăți pentru receptor ;
- evaluarea subiectivă a sursei, personalitatea (credibilitatea) și, mai puțin, a mesajului ;

- percepții diferite asupra mesajului;
- distorsiuni semantice (simple deficiențe lingvistice ale mesajului);
- perturbări ale canalului de transmitere (blocaje fizico-spațiale);
- nivelurile ierarhice se pot transforma în factori frenatori sau distorsiuni ai mesajelor mai ales atunci când apar intermediari în actul de comunicare;
- aria de control a liderilor, cadru didactic sau elevi investiți cu funcții formale;
- poziția în diverse ierarhii obiective sau subiective a elevilor.

O bună cunoaștere a acestor obstacole poate însemna și o evitare a lor, o diminuare a efectelor și o valorificare plină de virtuozitate a capacităților manageriale ale cadrului didactic. Managementul clasei de elevi pune problema, ca o condiție de exigență pentru organizare, identificării și respectării aserțiunilor anterioare.

Pentru elevi, este foarte important să le fie consemnate de către cadrul didactic atribuțiile generale, derivate din diversele sarcini solicitate, activitățile cu caracter periodic sau permanent:

- activitățile îndeplinite zilnic și săptămânal;
- activitățile individuale și colective;
- colegii sau persoanele cu care colaborează, cuprinzându-se prin această trecere în revistă întregul domeniu vizat.

O soluție foarte practică pentru o bună organizare a activităților în clasa de elevi este *Regulamentul de Ordine Interioară*, care prevede obligațiile instituționale și personale ale membrilor acestei interacțiuni manageriale, disciplina, recompensele și sancțiunile precum și detalierea, până la cele mai mici amănunte, a responsabilităților, a formelor de activitate, a timpului. Pentru echilibrarea optimă a procesului de conducere, în structura actului de organizare, un rol important joacă formularea clară a obiectivelor și motivarea elevilor.

Cele mai importante principii ale organizării sunt:

- coordonarea;
- echilibrul autoritate – putere – responsabilitate;
- unitatea de comandă;
- delegarea.

Pentru cadrul didactic, manager al clasei de elevi, nu sunt de neglijat aspectele legate de pregătirea materialelor, ca suport pentru desfășurarea

activităților educaționale și didactice, organizarea spațiului ergonomic al clasei, pavoazarea etc., subiecte abordate în capitolele anterioare, precum și stăpânirea și dezvoltarea oportună a unor intervenții punctuale solicitate de dinamica procesului educațional. Legătura la nivelurile anterior amintite s-a făcut printr-o „punte” familiară organizării, coordonarea.

În ceea ce privește raportul detaliat al proceselor de organizare-coordonare, poate fi menționat faptul că aceasta din urmă înseamnă elaborarea unor planuri sau programe de acțiune, pe secțiuni acționale reduse ca dimensiuni, și analiza lor la finele fiecărei secțiuni cu extragerea concluziilor pentru optimizarea proceselor viitoare.

Coordonarea se realizează în procesul didactic nemijlocit și vizează sincronizarea obiectivelor individuale cu cele din plan (obiectivele comune), evitându-se risipa și suprapunerile. La nivelul managementului clasei de elevi, cadrul didactic trebuie să manifeste interes față de organizare, întrucât aceasta favorizează și focalizarea pe obiectivele prioritare în limitele unei unități de cerințe, de acțiune grupală și instituțională, cu specificarea clară și precisă a termenelor și a responsabilităților pe intervale de timp controlabile.

4.7.3. Controlul și îndrumarea

Foarte multe cadre didactice au în momentul de față reprezentarea potrivit căreia controlul este o activitate lipsită de importanță, inutilă și inefficientă sau, mai mult chiar, o activitate foarte bine valorizată, exacerbată și utilizată în exces, conducând la sporirea stării de anxietate a celor controlați, a elevilor.

Din punctul de vedere al managementului clasei de elevi, cunoașterea stadiului la care se află activitatea de realizare a obiectivelor propuse, precum și identificarea nivelului de performanță reprezintă caracteristicile esențiale ale procesului de control. Nevoia controlului se exprimă în următoarele considerente cu caracter general:

- nu toate clasele au condiții identice (climat) de derulare a relațiilor și proceselor educaționale;
- personalul didactic are o structură eterogenă, ca nivel de pregătire științifică și managerială;
- identificarea situațiilor de criză educațională nu se poate face întotdeauna în avans, sub formă preventivă.

Prin intermediul controlului se urmărește modul de aplicare a prevederilor regulamentare. Totodată, un control competent, ritmic, echilibrat ca durată și realizare, operativ și judicios repartizat, poate să ajute la depistarea oportună a perturbărilor, deficiențelor și blocajelor care intervin în calea realizării obiectivelor. Pe baza acestor constatări pot fi derulate intervenții prompte și măsuri de înlăturare.

Numai un control eficient poate determina mobilizarea forțelor latente, atât ale liderului, cât și ale elevilor, în scopul susținerii obiectivelor propuse. Controlul, la nivelul managementului clasei de elevi, nu este numai un mecanism reglator de ansamblu, ci este și un suport pentru activități cum ar fi cele de îndrumare, de stimulare a inițiativelor, de generalizare a unor experiențe favorabile. Controlul presupune conlucrare, schimb de idei și opinii, în interesul optimizării procesului educațional.

Unele particularități ale controlului privesc aspectele legate de consistența unor date și rezultate obținute, care sunt greu cuantificabile, și, totodată, aspectele legate de eventualele perturbări și tensiuni produse de control la nivel interpersonal. Controlul nu ar trebui să se desfășoare și să se organizeze decât în funcție de obiectivele generale stabilite. El va fi cu atât mai eficient, cu cât va determina în unitatea procesuală controlată un reviriment, o îmbunătățire, prin angajarea și motivarea folosite în scopul ajustării activităților educaționale.

Principalele funcții ale controlului sunt :

- a. funcția de supraveghere (a funcționării procesului) ;
- b. funcția de conexiune inversă ;
- c. funcția de prevenire a eventualelor situații de criză educațională ;
- d. funcția de corecție și perfecționare.

Toate aceste funcții nu pot fi analizate separat, ele acționând ca o unitate structural-dinamică.

Etapale controlului, prezentate de Ioan Jinga, *Conducerea învățământului*, E.D.P., București, 1993, sunt următoarele :

- a. pregătirea : presupune identificarea obiectivelor, a domeniilor, a problemelor, a tematicii controlului ;
- b. desfășurarea : utilizându-se metode diverse și strategii directe și indirecte, explicite și implicite ;
- c. finalizarea : anumite discuții, măsuri, eventuale controale de revenire etc.

Intervalele propuse pentru control depind de :

- tipul de activitate ;
- gradul de instruire și experiență a elevilor ;
- calitatea pregătirii manageriale a cadrului didactic.

Controlul eficient se fundamentează pe o îndrumare activă, ritmică și temeinică. Stimularea inițiativelor și generalizarea experienței pozitive formează seturi de activități care, la nivelul clasei de elevi, reprezintă o condiție a succesului de tip managerial.

4.7.4. Evaluarea

Evaluarea, la nivelul managementului clasei de elevi, nu trebuie confundată cu evaluarea de tip docimologic. Din perspectivă managerială, *evaluarea* reprezintă verificarea măsurii în care scopurile și obiectivele dintr-o etapă managerială dată au fost atinse. Evaluarea de această natură este atât de tip cantitativ, cât și calitativ.

Principalele componente (pași) ale evaluării sunt :

1. *Obținerea informațiilor* : proces complex de identificare și selecționare a datelor, a faptelor și a evenimentelor, prin intermediul unor instrumente cum ar fi :

- dări de seamă statistice ;
- informări periodice din partea unor elevi însărcinați cu diferite activități specifice ;
- analiza unor documente scrise ale elevilor.

Problema cea mai acută la acest nivel al analizei o reprezintă volumul optim de informații care ar trebui recoltate în vederea constituirii unei bănci de date, relevante pentru susținerea evaluării pe criterii juste. Banca de date manageriale este un element foarte important al procesului de conducere a colectivului de elevi și este compusă din informații structurate despre situații, evenimente, efecte ale unor relații interpersonale în clasa de elevi etc. ;

2. *Prelucrarea statistică* are în vedere organizarea sistemului de date pe criterii aritmetice și numerice și analiza fenomenelor interacționale din clasa de elevi, prin intermediul unor mărimi și valori statistice (media, mediana, modul, dispersia etc.) ;

- centrarea activității de prelucrare trebuie să se facă pe principiile fidelității și ale validității.

3. **Elaborarea aprecierilor** : are în vedere emiterea și formularea științifică a unor judecăți de valoare asupra datelor prelucrate din punct de vedere statistic. Este recomandabil, în situația în care cadrul didactic acceptată și, evident, în situația în care școala dispune de asemenea oportunități, să fie consultat și consilierul școlar, persoana cu care managerul școlar poate colabora fructuos, atât la activitățile de diagnoză, cât și la cele de intervenție recuperatorie.

Evaluarea reprezintă, prin tot ceea ce a fost prezentat aici, un fundament psihologic și managerial foarte eficient pentru optimizarea proceselor interacționale din clasa de elevi.

4.7.5. Consilierea

Cadrul didactic, din perspectiva managementului clasei de elevi, este obligat să desfășoare și o adevărată activitate de consiliere. Societatea contemporană este stratificată în multe profesii, menite să-i ajute pe cei în nevoie. Costul enorm, rezultat în urma consultării specialiștilor din acele multe profesii, determină mulți manageri școlari să-i îndrepte pe profesori în vederea desfășurării și dezvoltării preocupărilor de consiliere. Argumentele în favoarea unui asemenea avatar sunt faptul că profesorul trebuie să fie : accesibil, înțelegător, pregătit din punct de vedere psihologic, interesat de cauza elevului etc.

Consilierea este o relație specială, dezvoltată între cadrul didactic și persoana (elevul) în nevoie, cu scopul declarat de a-l ajuta. Deși psihologia este întrebuințată în consilierea psihopedagogică, cadrul didactic este, în primul rând, profesor și, în al doilea rând, manager. Consilierea este doar o armă sau un instrument de lucru în mâna, inima și mintea acestuia, alături de instrumentele fundamentale ce trebuie identificate pentru demersurile educaționale.

Consilierea practică, din punctul de vedere al cadrului didactic, corespunde următoarelor chestiuni teoretice pe care ar trebui să și le pună acesta :

- intervenția este necesară ?
- se poate defini corect problema ?
- care este momentul potrivit pentru intervenție ?
- ce demersuri ar trebui întreprinse ?
- sunt necesare și implicațiile altor personae în procesul de negociere ?

Caracteristicile consilierii educaționale sunt: holistică (preocupă întreaga ființă), complexă (analizează atât comportamentul normal, cât și pe cel anormal al elevului), eclectică (selectează acele metode și procedee, cele mai eficiente, pentru un anumit caz dat), științifică (exploatează rezultatul descoperirilor în domeniul de consiliere; vezi Gog, Lazăr, *Psihologie și consiliere pastorală*, Institutul Teologic Penticostal, București, 1996).

Principalele faze ale consilierii, descrise într-o manieră analitică și respectând exigențele psihologice și pedagogice ale procesului anterior, sunt:

1. **Clasificarea** este faza primară în care cadrul didactic abordează un elev într-o manieră prospectivă, fie că elevul l-a abordat din proprie inițiativă, fie că profesorul a provocat el procesul de consiliere, în scopul rezolvării unei situații de criză pe care o identifică. În această fază se vor urmări:
 - inițierea unei relații de încredere;
 - confidențialitatea;
 - ascultarea activă;
 - stabilirea timpului și a duratei consilierii;
 - alegerea limbajului de comunicare folosit;
2. **Formularea** prevede un mod de gândire asupra situației. Cadrul didactic definește situația respectivă dintr-o perspectivă etnometodologică, încercând să înțeleagă cu detașare problema elevului. Pentru acest lucru, cadrul didactic ar trebui să posede câteva cunoștințe structurate de psihologie, în scopul diagnosticării corecte a situației. Aspectele esențiale ale acestei faze sunt:
 - eliminarea pozițiilor psihiatrice (cadrul didactic nu este psihiatru);
 - păstrarea unei poziții holistice;
3. **Intervenția**: în foarte multe aspecte, faza de intervenție se suprapune cu cea de formulare, deși aceasta are propriile particularități. Întrebarea fundamentală pe care și-o pune cadrul didactic este dacă procesul de consiliere poate fi început sau mai trebuie așteptat. Necesitatea întrebării este legitimată de faptul că fiecare cadru didactic are limitele lui de cunoștințe, abilitate, autoritate și timp;
4. **Încheierea** este faza finală a consilierii în criză, când cadrul didactic și elevul pot să constate finalizarea procesului și reluarea relațiilor normale profesor-elev sau elev-elev.

Consilierea trebuie să reprezinte pentru cadrul didactic o preocupare teoretică și practică, bazată pe constanță și seriozitate. De obicei, profesorul evaluează consilierea numai dintr-o perspectivă conexă, ca preocupare a personalului specializat din școli pentru intervenții în situațiile de criză întâlnite în clasa de elevi. Este recomandabil însă ca această percepție să fie corectată, în sensul formării inițiale a cadrului didactic și pentru activități manageriale complexe, care solicită preocupări științifico-teoretice de consiliere.

4.7.6. Decizia educațională

Din punct de vedere managerial, *decizia* este un proces de alegere în mod deliberat a unei linii de acțiune, pentru a ajunge la un anumit rezultat, obiectiv. Ea reprezintă selectarea unui anumit curs al acțiunii dintr-un număr de alternative, hotărând, astfel, declanșarea anumitor acțiuni care conduc la realizarea obiectivelor stabilite. Din perspectivă personală, deciziile sunt o expresie a asumării responsabilității managerilor și de suportare a consecințelor datorate opțiunilor inițiale.

O definiție operațională a deciziei, dată de profesorul Ioan Jinga (Jinga, Ioan, *Conducerea învățământului*, E.D.P., București, 1993), o prezintă ca „activitate conștientă de alegere a unei modalități de acțiune, din mai multe alternative posibile, în vederea realizării obiectivelor propuse”. La nivelul învățământului, decizia are un caracter mai complex decât în alte domenii, deoarece procesul condus vizează omul în formare. Consecințele deciziilor au influență directă asupra personalității viitorului adult, elevul în formare.

Actele de decizie au un rol reglator, ele nefiind un produs al unei hotărâri arbitrare, ci al unui proces logic, care trebuie să parcurgă anumite etape.

Semnificațiile generale ale deciziei educaționale sunt următoarele: din punct de vedere social, indivizii pregătiți de școală vor activa după absolvire într-o colectivitate în care se vor integra după maniera în care au fost socializați; din punct de vedere moral, decizia educațională poate schimba în bine sau în rău un destin școlar și uman pentru o lungă perioadă a existenței.

Clasificarea deciziilor poate fi realizată după unele criterii astfel:

A. După gradul de cunoaștere a efectelor:

a. decizii de rutină:

- luate în baza unor algoritmi cunoscuți;
- există câteva principii pedagogice ale luării unei decizii;

- poate fi înregistrată, chiar și în aceste condiții, o infuzie de originalitate;

b. decizii creatoare :

- decizii fără suport existent ;
- implică incertitudinea ; la acest ultim nivel al incertitudinii implicate de actul decizional, profesorul Cătălin Zamfir arată că, după gradul de incertitudine implicat, deciziile sunt :
 - certe ;
 - incerte ;
 - în stare de risc.

Totodată, după opinia profesorului Cătălin Zamfir, incertitudinea decizională vizează definirea noțiunii de risc, stabilirea locului și timpului apariției și exprimarea sa numerică, matematică. Geneza riscurilor în învățământ este mult mai mare decât în oricare alt domeniu, majoritatea deciziilor din sala de clasă fiind luate în atare condiții specifice. Diminuarea riscului trebuie să reprezinte un deziderat al oricărui manager (cadru didactic) în clasă, iar decizia ar trebui luată într-o confortabilă „stare de certitudine”.

B. După câmpul de acțiune, nivel ierarhic implicat :

a. Decizii strategice :

- afectează cel mai profund viața instituțională a școlii (decizii de politică școlară) ;

b. Tactice :

- deciziile care privesc actul educațional din clasă și care vor constitui preocuparea de studiu în acest subcapitol.

Fundamentarea științifică a deciziei are în vedere un mare grad de certitudine și o minimizare a erorii. Ea este implicată în fiecare funcție a conducerii, fiind elementul calitativ cel mai dinamic, cel care declanșează practica.

Noțiunea de proces decizional, arată N. Vorobyev, „La theorie des jeux”, în volumul colectiv *La pensée scientifique*, Mouton, UNESCO, Paris, 1988, „este luată în cel mai simplu caz ca alegere de către subiectul de referință a unei decizii arbitrare, dintr-o mulțime de decizii posibile date dinainte”.

După opinia lui Kutschera, Fr. von, *Einführung in die Logik der Normen, Werte und Entscheidungen*, Verlag Alber, Freiburg, 1983, problema centrală a teoriei deciziilor constă în propunerea unor criterii raționale, cu ajutorul cărora, într-o situație dată, să alegem o acțiune din mai multe posibile.

Perspectivile acționale asupra deciziei ne prezintă câteva puncte de vedere privitoare la principalele etape ale actului decizional. Iată în ce constau elementele particulare ale fiecărei etape:

A. Pregătirea deciziei

1. *Identificarea problemelor* acceptate ca un enunț ce consemnează o diferență, o neconcordanță între rezultatele obținute și cele preconizate într-o anumită situație educațională dată; nu este necesar ca managerul școlar (cadrul didactic) să aștepte apariția problemei și identificarea ei de către o altă persoană, ci trebuie să dirijeze identificarea având ca linii de perspectivă obiectivele și ponderea cu care intervin în atingerea problemelor. Mijloacele de identificare a problemei sunt:

- controlul curent al activităților din clasă;
- sondajele psihosociale permanente;
- sesizarea problemelor de către alți factori exteriori, alte cadre didactice, părinți etc. Controlul sistematic și planificat al activităților din clasă este un factor determinant al cunoașterii realităților educaționale și interpersonale.

2. *Obținerea informațiilor*: face referire la cunoașterea cauzelor care au generat abaterea de la linia programată. Stabilirea cauzelor – analiza logico-teoretică – analiza practică; pe calea celor două formule analitice se poate face apel la o eventuală bancă de date, alcătuită pentru o argumentare solidă. Volumul de informații cules trebuie să depășească, de regulă, pe cel strict util luării deciziei, deoarece argumentația este cu atât mai necesară, cu cât în învățământ se lucrează cu personalități, cu sentimente etc. Principalele metode de obținere a informațiilor sunt observarea, testul, studiul de caz, *convorbirea* etc.

3. *Selecționarea, organizarea și prelucrarea informațiilor* presupun existența unor „filtre”, pentru trierea informațiilor. Astfel, se caută o anumită evitare a redundanței prin comparații și legături corelative cu problema studiată. Se recomandă o anumită organizare pe bază de grupare pe categorii după semnificația pe care o au sau după corelarea cu abaterile. Un rol important la acest nivel îl au personalitatea cadrului didactic, pregătirea lui profesională, posibilitățile de discriminare, gândirea lui analitică.

4. **Elaborarea variantelor de activitate și a proiectelor de măsuri**, astfel încât se ajunge la situația în care nu se mai poate vorbi de decizie fără posibilitatea opțiunii între două sau mai multe variante. Existența variantelor dă posibilitatea decidentului să compare avantajele și dezavantajele fiecăreia, astfel încât decizia să capete un posibil caracter rațional. Pe baza unor asemenea demersuri se construiesc proiectele planurilor de măsuri pentru aplicarea viitoarei decizii.

B. Adoptarea deciziei și măsurile de aplicare

Decizia, la nivel personal sau la nivel de grup, este chemată să răspundă la întrebările: care este obiectivul (claritatea scopului) și cu ce resurse (resursele disponibile) va fi atins, și să compare, astfel, avantajele și dezavantajele alternativelor – variante. Variantele performante sunt cele care pot oferi cele mai bune rezultate, într-un termen foarte scurt și cu cheltuielile de resurse materiale și financiare minime. La acest nivel, calitățile celui care decide, experiențele, intențiile, cunoștințele sale sunt determinante.

Mihaela Vlăsceanu (*ibidem*) propune câteva variante de strategii coparticipative: negocierea colectivă, sistemele legale de participare, sistemele consultative. Cele mai eficiente forme de adoptare a deciziei sunt prin cooptarea elevilor în activitatea de selecție a alternativelor, contribuind astfel la educația pentru participare și la dezvoltarea unei culturi participative în planul personalității elevilor.

C. Aplicarea deciziei și urmărirea îndeplinirii

O decizie, oricât de bună ar fi, nu poate să conducă de la sine, prin ea însăși, la atingerea obiectivelor propuse, fiind necesară o succesiune de activități organizatorice și motivaționale.

Aplicarea vizează:

- comunicarea deciziei;
- explicarea și motivarea ei în fața elevilor;
- organizarea acțiunii practice;
- controlul îndeplinirii deciziei;
- reglarea optimală a acțiunii;
- adoptarea unor decizii de corecție a deciziei inițiale;
- evaluarea rezultatelor finale.

1. *Comunicarea deciziei*

La nivelul acestei subetape se urmărește ca decizia să ajungă la timp la elevi și fără deformări. De claritatea deciziei depinde, în bună măsură, și calitatea acțiunii, chiar și a deciziilor secundare, derivate.

2. *Explicarea și motivarea pentru elevi a deciziei* este o etapă foarte importantă a procesului, deoarece, o dată cu comunicarea, se prezintă argumente și pentru : scopul deciziei, obiectivele urmărite, etapele acțiunii, punctele slabe, punctele cheie etc. Deși uneori cadrul didactic apreciază că nu are nevoie de adeziunea elevilor pentru anumite decizii educaționale, acest acord este de maximă importanță pentru motivarea și stabilitatea colectivului de elevi.

3. *Organizarea acțiunii practice presupune stabilirea :*

- termenelor ;
- responsabilităților ;
- colaborarea între elevi ; se are în vedere periodicitatea informațiilor pe cale de feed-back.

4. *Controlul îndeplinirii deciziei*

Sistemul informațional, pe care cadrul didactic trebuie să-l organizeze, poate permite controlul prin :

- canalele de comunicare ;
- natura informațională ;
- locul de unde se primesc ;
- intervalele de timp.

Informațiile trebuie să fie selecționate după relevanță și semnificativitate. Ar fi bine ca o eventuală inaderență a unor elevi la decizie să fie cunoscută încă din fazele incipiente și astfel evitată. Cauzele ar putea fi : insuficienta înțelegere a conținutului deciziei sau o eventuală obtuzitate ori rea voință a elevilor „problemă”. Din acest punct de vedere, participarea directă a cadrului didactic la control (preventiv sau corectiv) este definitorie.

5. *Reglarea optimală a acțiunii* se realizează prin suporturi motivaționale repetate, exercitate de către managerul școlar (sprijin, încurajări). Aceste metode trebuie folosite și epuizate înainte de a folosi constrângerea.

6. *Deciziile de corectare a acțiunii* reprezintă calitatea intrinsecă a oricărei decizii eficiente (cu atât este mai performantă o decizie, cu cât lasă spațiu și pentru deciziile secundare, parțiale).

7. *Evaluarea rezultatelor obținute* presupune analiza parțială ori globală la nivelul diferitelor compartimente ori subgrupuri ale clasei de elevi. În acest plan, rolul deosebit al managerului este crucial, alături de tactul și de noblețea sa. O altă regulă de aur a deciziei este organizarea riguroasă a controlului. În urma trecerii în revistă a pașilor anterior analizați, se poate constata rolul deosebit al personalității cadrului didactic, care, în calitate de manager școlar, trebuie să dea dovadă de un tact, de o responsabilitate și de o pricepere maxime. Vroom stabilește trei atribute vitale ale deciziei:

- a. nivelul de calitate: are în vedere, după opinia specialistului anterior, nuanța autoritaristă sau centralistă a deciziei, fundamentată pe informația relevantă și cu consultarea personalului;
- b. acceptarea și apropierea de către personal a deciziei: impune adeziunea întregului colectiv la decizie;
- c. alegerea deciziei care ia cel mai puțin timp. Ullich (1995) arată că principalele modele și strategii ale deciziei sunt:
 - modelul clasic (de tip rațional comprehensiv);
 - modelul planificării formale (ușor anticipativ, proiectiv);
 - modelul antreprenorial (impune charismă și risc);
 - modelul adaptativ (incrementativ, cu decizii succesive, limitate).

Atributele unei decizii care poate fi însoțită de reușită în urma aplicării acesteia rămân încă necunoscute sau, mai corect spus, inaccesibile managerului căutător de perfecțiune. Cea mai bună decizie este aceea care poate fi funcțională, atât pe termen lung, cât și pe termen scurt, cu referire la un singur individ sau la grup, și enumerările ar putea continua. Cert este că măiestria unui cadru didactic se poate evalua și după modul de luare a deciziilor educaționale.

4.8. Începutul anului școlar

În cele mai multe lucrări dedicate domeniului, debutul anului școlar este considerat ca un început al unui proces de conducere, care cuprinde fazele clasice: diagnoză, prognoză, planificare, decizie, organizare și îndrumare, control și evaluare. Managerul școlar, cadrul didactic care îndeplinește rolul de conducător în domeniul educațional al clasei de elevi este foarte interesat și sensibil la problema primelor zile de școală.

Începutul de an școlar este privit de elevi din perspectiva primei zile de școală, care concentrează:

- o agitație continuă și intensă (neliniște);
- grijă pentru ținuta fizică și vestimentară;
- efort pentru adaptare la noul spațiu școlar, la noul orar;
- oportunități de apropiere și adaptare la noul stil educațional și managerial al profesorilor.

Totodată, din perspectiva organizatorică, prima zi de școală concentrează o densitate relațională mare de intercomunicare și de intercunoaștere. Cadrul didactic își prezintă „programul său managerial”, exigențele și așteptările sale față de elevi. Managerul școlar mai întreprinde și alte activități prealabile, pavoazarea clasei și, după ce îi primește pe elevi, face ordonarea acestora în bănci (subiect abordat în cel de-al treilea capitol al lucrării noastre).

Poziționarea elevilor în bănci se poate face după anumite criterii care să considere ca principale starea de sănătate a elevilor (cei cu deficiențe de vedere și cu deficiențe auditive) și disfuncțiile în planul tehnicilor de învățare. În cazul acestor poziții trebuie explicate clasei motivele care au stat la baza unei anumite dispunerii în bănci a anumitor elevi.

Prezentarea elevilor și primele lor încercări de interacțiune și de intercunoaștere reprezintă procese specifice ale începutului de an școlar, în care implicarea eficientă a cadrului didactic poate îmbunătăți întreaga activitate școlară.

Importanța covârșitoare însă a primei zile de școală o reprezintă integrarea elevului atât în activitatea școlară, cât și în activitățile și dinamica grupului, dezvoltând, din acest punct de vedere, două tendințe contradictorii, inerente individualității elevului: nevoia de a se afirma ca individualitate în acțiuni independente și nevoia de a coopera și de a interacționa cu ceilalți membri ai grupului.

Integrarea elevului în grupul-clasă este, după opinia pedagogului german Kessel (Kessel, W., *Probleme der Lehrer-Schüler-Beziehungen, Psycho-logische Beitrage*, Koulten, Berlin, 1995), „un proces psihopedagogic de asimilare a normelor de comportament ale clasei, de participare la activitatea colectivă a clasei și de urmărire a scopurilor grupului stabilite prin decizii colective”. Elementele cele mai importante care rezultă din corelația dinamică a integrării elevilor în colectivul de elevi sunt elementele de ordin afectiv.

Relațiile interpersonale, ca și toate celelalte relații și acte de viață, s-a constatat că sunt guvernate de inconștient. Tipul de relații conturat între doi indivizi (atracție, respingere) ia naștere în funcție de gradul de compatibilizare existent între cele două tipuri de inconștient. Inconștientul ocupă un loc central și în procesul de integrare a elevului în grupul-clasă.

În zona de suprafață, la nivelul percepției noastre, intruziunea inconștientului ca element fundamental de construcție a unei relații nu există, noi încercând să ne explicăm atracția sau respingerea printr-un soi de criterii raționale. După opinia lui Gustave Le Bon, inconștientul se divide în trei categorii:

- *inconștientul organic*, cel care guvernează funcționarea noastră organică și cea mai stabilizată categorie prin funcțiile ereditare acumulate;
- *inconștientul afectiv* îi urmează inconștientului organic atât ca importanță, cât și ca stabilitate și profunzime;
- *inconștientul intelectual*, cu o istorie mai recentă, fără rădăcinile ancestrale ale anteriorilor, și care, din acest motiv, prezintă o instabilitate accentuată, comparativ cu celelalte două.

Inconștientul afectiv, spre deosebire de cel organic, este inconștientul care ne orientează predominant în viața exterioară și de grup și care își pune pecetea pe majoritatea actelor noastre. Acesta conține întregul bagaj ereditar afectiv, motiv pentru care integrarea elevului și caracterul său se consideră conturate încă de la apariția sa, urmând doar ca acesta să cunoască accentuări sau atenuări, în funcție de evenimentele ce i se alătură și de mediul formării.

Integrarea elevului într-un grup școlar și prima sa zi de școală sunt fenomene care depind (trebuie să recunoaștem cu realism acest fapt) și de balansul vieții afective, inconștiente. A interveni într-o structură afectivă, în sensul de a diminua, accentua sau doar controla anumite aspecte, e dificil sau extrem de dificil de realizat, dar poate acest element este rațiunea exercițiului, a repetiției, pentru a mai urca o treaptă în sensul adaptării la viața de grup.

Identificarea normelor de conduită ale elevilor în interiorul grupului este un proces de maximă importanță, care se inaugurează o dată cu prima zi de

școală, moment de serioasă preocupare, atât pentru elev, cât și pentru cadrul didactic, manager eficient și organizator chibzuit al vieții colectivului clasei.

Perspectivile etnometodologice de abordare a problematicii primei zile de școală introduc două nuanțe suplimentare pentru completarea temei: noțiunea de *definire a situațiilor*, ca un proces prin care elevul explorează posibilitățile sale de acțiune într-o situație de viața școlară dată, începând din chiar prima zi de școală. O a doua nuanță o constituie termenul de context, înțeles și ca un cadru de activitate în care au loc acțiuni educaționale și în raport cu care se realizează definirea unei situații educaționale, astfel încât acesta va căpăta interpretări variabile, de la un actor social la celălalt (cadrul didactic-elev).

Toate problemele referitoare la prima zi de școală, anterior abordate, fie dintr-o perspectivă psihanalitică, fie dintr-una etnometodologică, trebuie să reprezinte, pentru cadrul didactic, preocupări constante, deosebit de importante.

4.9. Comunicarea cu părinții

Problema relațiilor dintre cadrul didactic și părinți reprezintă, probabil, unul dintre cele mai importante subcapitole ale lucrării noastre, dar și ale „lucrării” managerului școlar. Cercetările arată că cei mai mulți profesori nu sunt prea optimiști atunci când sunt rugați să aprecieze acuratețea și eficiența comunicării cu părinții. Barierele în calea unei comunicări eficiente cu părinții sunt mult mai mari decât și le închipuie majoritatea cadrelor didactice și, în special, cadrele didactice tinere. Regulile cunoscute și acceptate, privind relația cu colectivul de părinți, sunt cele clasice, însă multe dintre ele rămân acum depășite de investigațiile educaționale moderne. În calitatea sa nouă, de manager, pe care o promovăm și prin demersurile noastre de studiu, cadrul didactic trebuie să conducă cu maximum de eficiență relațiile cu părinții, transformându-și în aliați și colaboratori prezumtivii „inamici”.

Identificarea principalelor cauze ale unei comunicări inefficiente cu părinții sunt: problemele de ascultare, lipsa conexiunii inverse, falsa conexiune inversă, rezistența la critică, percepția selectivă și subiectivitatea, obținerea informației prin manipulare discretă, ascultarea afectivă, inadvertențe de limbaj, bariere culturale etc. Iată într-o prezentare detaliată defectele însoțite de sugestii pentru corecția lor imediată:

- Problemele de ascultare* provin din faptul că profesorul are falsa impresie că întotdeauna comunicarea cu părinții este nevoia sa de a-i informa

pe scurt pe aceștia despre diverse probleme. Realitatea este că profesorul își petrece cea mai mare parte din timpul relațiilor cu părinții sau, mai degrabă, ar fi recomandabil să și-o petreacă, în receptarea și primirea mesajelor din partea acestora. Dorința cadrului didactic de a avea numai el inițiativa (fapt conferit prin statutul instituțional al funcției) poate conduce la o falsă impresie și chiar presupunere că o bună comunicare este sinonimă cu transmiterea informațiilor și a părerilor. Ascultarea activă, subiect abordat într-un capitol viitor, reprezintă o soluție deosebită pentru managerul școlar (Rees, David, *The Skills of Management*, New Fetter Lane, London, 1991);

- b. *Lipsa conexiunii inverse* are în vedere faptul că profesorul pornește în relația cu părinții de la premisa comunicării corecte cu aceștia, întrucât numai ei au datoria de a înțelege și de a asculta orice fel de mesaj din partea educatorului. Sunt mulți părinții inhibați în a pune întrebări, chiar dacă nu au înțeles prea multe din mesajul cadrului didactic (și chiar și în cazul unui context relațional calm și echilibrat cu aceștia). Un cadru didactic eficient lasă nu numai spațiu întrebărilor, în comunicarea cu părinții, ci îi și provoacă să facă ei acest lucru;
- c. *Falsa conexiune inversă* are în vedere faptul că foarte mulți părinți, dintr-o multitudine de puncte de vedere, lasă, prin tăcere ori prin alte semnale de tip nonverbal, impresia că au înțeles și că sunt și de acord cu tot ceea ce a transmis cadrul didactic respectiv, numai că, de foarte multe ori, disimularea este reușită și poate prejudicia o comunicare eficientă și performantă. Cadrul didactic, cunoscând faptul că părintele are, de cele mai multe ori, interesul de a nu-l contrazice, trebuie să se asigure, prin mijloace verbale dar mai ales nonverbale suplimentare că părintele este în posesia informațiilor corecte;
- d. *Rezistența la critică* poate constitui unul dintre obstacolele cele mai frecvente dar și mai dificil de depășit, deoarece sunt ocazii în care feed-back-ul este căutat, dar se dovedește a fi nefavorabil. Controlul mândriei personale și apelul la efectul de prestigiu, solicitate de anumite situații manageriale foarte dificile, când acțiunile noastre se dovedesc a fi criticate de unul sau mai mulți părinți, trebuie să reprezinte elemente normale, pentru ca o relație fructuoasă să se instaleze între părinți și cadrul didactic. Continuitatea și dezvoltarea acestor relații nu se pot întemeia pe duplicitate, pe minciuni și pe lingușiri, ci pe adevăr, comunicat cu realism și cu bun-simț;

- e. *Percepția selectivă și subiectivitatea* se referă la faptul că simplul volum al datelor accesibile implică faptul că trebuie să avem o oarecare bază pentru a decide ce mai trebuie să căutăm și la ce să reacționăm. Din acest volum mare de informații transmise de părinți, cadrul didactic are tendința de a le vedea numai pe acelea pe care dorește el să le vadă, ignorând faptul că poate elementele concrete nu se potrivesc preconcepțiilor cu care managerul școlar intervine în „ecuația relațională”. Abilitățile cadrului didactic în interacțiunile cu părinții trebuie să constea și în a recunoaște zonele problematice ale unor abordări pline de subiectivism;
- f. *Obținerea informației prin manipulare discretă* prezintă necesitatea ca, uneori, cadrele didactice, mai ales dacă au o discuție cu unii părinți inhibați, să prezinte un anumit caz sau o anumită problemă, comună întregului colectiv de părinți. Lamentarea târzie a cadrului didactic, „Mie de ce nu mi-a spus nimeni”, atunci când este pus în fața unei probleme de interes general, reproșată într-un cadru organizat, reclamă din partea acestuia o conduită informațională mai atentă în viitor;
- g. *Ascultarea afectivă* este o altă barieră în calea actului de comunicare și se exprimă prin gradul de impresionabilitate al unui mesaj, transmis de un părinte; formulat de o manieră puternic afectivă, poate determina o recepție viciată a ideilor esențiale, în favoarea părintelui și în defavoarea cadrului didactic;
- h. *Alegerea momentului și a locului* pentru a-i invita pe părinți să se exprime, spațiul, contextul, participanții sunt tot atâtea variabile ale unei situații de comunicare supusă uneori obnubilării;
- i. *Inadvertențele de limbaj* pot constitui bariere grave în calea comunicării dintre profesor și părinți. Un limbaj căutat, cu elemente psihopedagogice și de ordin tehnic, ori plin de neologisme și de prețiozitate la nivel de stil, poate constitui un factor de blocaj al comunicării părinți-cadre didactice. Un limbaj simplu, direct, în termeni normali, adaptat interlocutorului constituie soluția acestei situații de blocaj;
- j. *Barierile culturale* constituie, de asemenea, factori frecvenți ai neînțelegerilor părinți-cadre didactice, cu atât mai mult cu cât părinții se consideră inferiori la acest capitol cadrului didactic. Ascendenta de cultură constituie un factor de asimetrie normală a relației amintite.

Profesorul însă nu trebuie să exacerbeze rolul acestei eventuale discrepante, făcând tot posibilul ca dezechilibrul de cultură să se transforme, printr-o chibzuită cumpătare, într-un raport echitabil.

Toate fenomenele anterior amintite trebuie să reprezinte, la nivelul pregătirii inițiale a cadrului didactic, elemente de formare și dezvoltare profesională pentru un bun management al clasei de elevi, din perspectiva relațiilor cu colectivul de părinți.

4.10. Climatul educațional

Preocupare constantă a studiului sociologiei clasei de elevi, analiza climatului educațional, la nivelul preocupărilor noastre de ordin managerial, constituie o permanență și o necesitate, argumentul fiind în special efectele negative ale unui management defectuos al clasei, răsfrânge asupra climatului educațional.

Climatul reprezintă, la nivelul clasei de elevi, realitatea intuitivă, direct perceptibilă pentru cei care iau contact cu structura sa organizatorică, este o pecete specifică a grupului școlar respectiv. Elementele care caracterizează climatul educațional sunt:

- caracteristicile relațiilor sociale din clasă;
- comportamentele elevilor în diferite situații școlare și extrașcolare;
- tipul de autoritate exercitat;
- gradul de ne/încredere între cadrul didactic și elevi.

Climatul desemnează stări subiective, determinate de dinamica clasei de elevi. Definițiile empirice se referă la „atmosfera”, „moralul”, „starea afectivă” a clasei de elevi.

Definițiile științifice încearcă să distingă componentele principale ale climatului, convertindu-le în proprietăți măsurabile ale mediului școlar, bazate pe percepțiile elevilor dar și pe cele ale cadrelor didactice. Psihologic, climatul este un ansamblu de caracteristici de ordin mental și emoțional, ce disting o clasă de elevi de o alta, exprimându-se în interacțiunile reciproce ale membrilor clasei respective. Având în vedere coloratura sa afectivă, arată Geulen (1994), climatul poate fi măsurat cu foarte mare dificultate. Din punct de vedere psihosocial, acesta este un produs rezultat la intersecția dimensiunii formale și informale a clasei de elevi.

Valoarea climatului poate fi pozitivă sau negativă, mobilizând, angajând sau, din contra, demotivând și frânând dezvoltarea colectivului respectiv.

Unele *dimensiuni de ordin organizațional* ale analizei climatului școlar, aplicabile, parțial, și în cazul clasei de elevi, sunt următoarele :

- frustrarea ;
- intimitatea ;
- nepăsarea ;
- atmosfera ;
- accentuarea productivă ;
- distanțarea ;
- considerația ;
- încrederea.

Din punctul de vedere al altor investigații, *dimensiunile climatului* pot cunoaște următoarea formă :

- colegialitatea ;
- familiaritatea ;
- neangajarea ;
- susținerea ;
- autoritatea ;
- restrictivitatea.

În urma combinării celor șase dimensiuni au rezultat patru tipuri de climate :

1. climat deschis : cooperare, respect reciproc, aprecieri sincere, familiaritate ;
2. climat angajat : control sistematic, nivel ridicat de profesionalitate și de cerințe ;
3. climat neangajat ;
4. climat închis.

Toate aceste categorii de climate reprezintă elemente constatabile ale unei situații de fapt în interiorul clasei de elevi, caracterizându-se prin aceea că un climat „se observă mai ales atunci când are o coloratură negativă”. Despre climatul negativ, consecință a unui management defectuos al clasei, vom vorbi în capitolul următor.

4.10. Climaletul educativ

- atmosferă
- acoustice produse
- distanțe
- considerabile
- încredere

... încredere în sine și în ceilalți, în cunoașterea și înțelegerea lumii, în capacitatea de a se adapta la schimbări, în capacitatea de a se organiza și de a se implica în activități sociale, în capacitatea de a se organiza și de a se implica în activități sociale, în capacitatea de a se organiza și de a se implica în activități sociale...

... încredere în sine și în ceilalți, în cunoașterea și înțelegerea lumii, în capacitatea de a se adapta la schimbări, în capacitatea de a se organiza și de a se implica în activități sociale, în capacitatea de a se organiza și de a se implica în activități sociale, în capacitatea de a se organiza și de a se implica în activități sociale...

... încredere în sine și în ceilalți, în cunoașterea și înțelegerea lumii, în capacitatea de a se adapta la schimbări, în capacitatea de a se organiza și de a se implica în activități sociale, în capacitatea de a se organiza și de a se implica în activități sociale, în capacitatea de a se organiza și de a se implica în activități sociale...

... încredere în sine și în ceilalți, în cunoașterea și înțelegerea lumii, în capacitatea de a se adapta la schimbări, în capacitatea de a se organiza și de a se implica în activități sociale, în capacitatea de a se organiza și de a se implica în activități sociale, în capacitatea de a se organiza și de a se implica în activități sociale...

... încredere în sine și în ceilalți, în cunoașterea și înțelegerea lumii, în capacitatea de a se adapta la schimbări, în capacitatea de a se organiza și de a se implica în activități sociale, în capacitatea de a se organiza și de a se implica în activități sociale, în capacitatea de a se organiza și de a se implica în activități sociale...

... încredere în sine și în ceilalți, în cunoașterea și înțelegerea lumii, în capacitatea de a se adapta la schimbări, în capacitatea de a se organiza și de a se implica în activități sociale, în capacitatea de a se organiza și de a se implica în activități sociale, în capacitatea de a se organiza și de a se implica în activități sociale...

CONSECINȚE NEGATIVE ALE UNUI MANAGEMENT DEFECTUOS AL CLASEI

5.1. Oboseala

Pe parcursul ultimelor două secole, mulți cercetători au studiat oboseala raportând-o la diverse abordări științifice. În ciuda unui mare număr de studii experimentale și teoretice, nu se știe întodeauna foarte bine ce este oboseala, care sunt elementele care o provoacă, care sunt mecanismele ei fundamentale și locul pe care îl ocupă în structura intelectuală.

Principalele teorii ale oboselii se divid în *două grupe*. Prima cuprinde concepțiile conform cărora substanța însăși a oboselii este în raport cu organele care lucrează sau cu alte sisteme. Această grupă este reprezentată de următoarele teorii :

1. Teoriile toxinelor.
2. Teoriile pierderii resurselor energetice ale organelor care lucrează.

Această grupă a fost denumită de Duric Ladislav, *Eléments de Psychologie de L'Education*, BIE, UNESCO, Paris, 1991, grupa teoriilor humoral-locale.

Cea de-a doua grupă este cea a *teoriei sistemului nervos central*, care consideră că substanța oboselii rezidă în schimbările de activism ale acestui sistem somato-biologic și, mai ales, în cortex.

În ceea ce privește *mecanismele oboselii*, se poate constata că fiecare teorie cunoaște propriile ei explicații fundamentate pe mecanisme individuale.

După teoria consumului de resurse energetice, care este una dintre teoriile humoral-locale, mecanismele oboselii constau în declinul progresiv al resurselor energetice din organele care lucrează. Adepții acestei teorii (Mosso, 1910, Vvdensky, 1980) afirmă că, cu cât scad resursele energetice activate, cu atât oboseala organelor care lucrează este mai mare.

După *teoria toxinelor* (altă teorie a grupului humoral-locale), mecanismul fundamental al oboselii este pus pe seama acumulării de substanțe toxice. În decursul activității, afirmă apologeții săi (Gulak, 1976, Jakowiev, 1981), se creează toxine, care provoacă apariția oboselii și antrenează o reducere a eficacității. Cu cât cantitatea de substanțe toxice produse în organele active crește, și cu cât acestea sunt mai lent eliminate, cu atât mai repede se instalează oboseala.

Teoria sistemului nervos central (SNC) reprezintă o manieră diferită de abordare a studiului mecanismelor oboselii. Principiile sale au ca punct de plecare schimbările ce au loc în sistemul nervos central și, în consecință, în organismul viu în timpul activității. Adepții săi (Riedl, 1977, Secenov & Rosenblat, 1988) arată că, spre exemplu, în cursul unei activități repetitive prelungite, prin reducerea potențialului funcțional (eficacitate funcțională), celulele cortexului declanșează imediat procesul invers, deci efortul de restabilire a potențialului funcțional. Dacă procesul de restabilire se dovedește suficient pentru a reinstaura echilibrul, persoana respectivă nu mai resimte oboseală. Procesele de inhibiție, de protecție reprezintă, în urma explicațiilor anterioare, o reacție la procesele de restabilire a echilibrului neuro-funcțional.

Gubser (1982), expert în ceea ce privește monotonia în activitate, descrie această stare de activitate fizică și intelectuală redusă, care se manifestă printr-o instalare a sentimentelor de oboseală (epuizare), somnolență, reducerea capacității de reacție și fluctuații, ca fiind expresia unui declin constant în ceea ce privește rezultatele educaționale obținute de elev. Acest din urmă aspect, al oboselii, ne interesează din perspectiva managementului clasei de elevi, deoarece starea de monotonie și supraîncărcarea, ca factori determinanți ai „oboselii de tip managerial”, rezultă în urma unor disfuncții organizatorice ale activității din clasa de elevi:

- activități și sarcini repetitive, monotone;
- absența conexiunii inverse reale;
- perspectivele motivaționale limitate;
- durata și intensitatea inadecvate ale activităților de tip educațional;
- interesul scăzut al elevilor pentru activități instructiv-educative, conduse inoportun de către cadrul didactic.

Astfel, conceptele de interes ale managementului clasei de elevi, în ceea ce privește oboseala, sunt: oboseala obiectivă și oboseala subiectivă. Întrucât domeniul anterior de investigație a fost puțin cercetat, vom trece în revistă principalele elemente de caracterizare.

5.1.1. Oboseala obiectivă și oboseala subiectivă (plictiseala)

Acel tip de oboseală, care este antrenată într-o activitate epuizantă sau prelungită și care se manifestă printr-o reducere semnificativă, măsurabilă a cantității și a calității rezultatelor obținute, poartă denumirea de oboseală obiectivă.

Sentimentul de delăsare și epuizare se numește oboseală subiectivă. Oboseala este deseori identificată cu un sentiment de plictiseală. Plictiseala este un grad mai scăzut al oboselii și totodată un simptom natural al instalării ei. Sentimentul subiectiv al oboselii, *plictiseala*, a creat și încă mai creează confuzii privitoare la geneza și evoluția ei.

Relația dintre oboseală și plictiseală nu a fost încă foarte exact definită. Chiar dacă ținem cont de părerea generală, potrivit căreia sentimentul de plictiseală este un simptom al apariției oboselii mai profunde, este evident că oboseala obiectivă și plictiseala nu au întotdeauna aceeași simptomatologie. Plictiseala apare adeseori fără o cauză obiectivă directă. Un elev poate să se simtă plictisit fără a avea, în mod obiectiv, motive. Uneori, elevul se simte plictisit imediat după ce începe să lucreze, mai ales dacă sarcina de învățare nu este interesantă sau dacă are o atitudine negativă sau contrară acesteia. În alte cazuri, atunci când un anumit fundal (muzical, spre exemplu) însoțește desfășurarea respectivei sarcini, starea de plictiseală poate fi foarte lesne substituită cu una de entuziasm, în care elevul poate învăța, exersa etc. timp îndelungat și cu o dispoziție agreabilă.

Se pare deci că există diferențe între curba eficacității și curba plictiselii, arată Rosenblat (1988). Aceste diferențe au fost aduse la zi de experimentele aceluiași cercetător, care a studiat mecanismele oboselii și ale repausului prin presiunea statică a unui deget asupra unui dinamometru cu mercur.

Alte observații privitoare la clasificările oboselii sunt:

- oboseala obișnuită și oboseala nocivă (cronică), deosebire fondată pe efectele acesteia asupra organismului;
- oboseala primară și oboseala secundară, apreciate după antrenamentul unei persoane în raport de o anumită activitate (spre exemplu, oboseala primară apare după debutul activității);
- oboseala locală și oboseala totală, ordonate după arealul organismului afectat de oboseală (întregul organism sau numai anumite organe ale sale).

Cauzele marcante ale oboselii elevilor sunt, în primul rând, din punct de vedere managerial, cele de suprasolicitare. Vocile tuturor experților sunt conjugate în sensul criticării și al stopării prestațiilor cadrelor didactice care ignoră disponibilitățile la efort limitate ale elevilor în implicarea lor în sarcini de învățare diferite în spații de timp și contexte de efort.

5.2. Supraîncărcarea : fluxurile școlare

O cauză majoră a supraîncărcării elevilor la școală rezidă în sistemul de instrucție cu orar variabil. Acest sistem cere mai mult elevilor decât orarul școlar normal, doar dimineața. Când școala are loc după-amiaza, elevii muncesc în condiții fizice, psihologice și intelectuale extrem de nefavorabile, comparativ cu cursurile de dimineața. Aceste condiții nefavorabile ale cursurilor de după-amiază antrenează o supraîncărcare pentru elevi.

În numeroase școli primare, mai ales în orașe, orele școlare sunt variabile, dimineața și după-amiaza ; de altfel, această situație nefavorabilă a fost complicată însă prin introducerea unei săptămâni școlare de cinci zile. Numărul zilnic de cursuri este deci mărit, ceea ce are un efect negativ asupra elevilor care merg la cursuri după-amiaza.

Acum câțiva ani, sistemul orarelor variabile atingea mai mult de jumătate din elevii școlilor primare din țările fostului bloc socialist. În Cehia, s-a purces, pornind de la aceste date, la investigații amănunțite privitoare la parcursul școlar al elevilor care merg la școală dimineață față de cei care merg la școală după-amiază. Am sintetizat câteva din cele mai interesante informații obținute în urma acestei investigații de către colegii cehi (vezi Duric, Ladislav, *Elements de Psychologie de L'Education*, UNESCO, Paris, 1991). Pentru aceasta, s-au utilizat trei metode, scopul fiind de a compara rezultatele fiecăreia și de a verifica concluziile.

Prima, utilizată pentru evaluarea nivelului de atenție a elevilor în cele două tipuri de ore școlare, consta în a le cere să facă adunări simple.

A doua viza să evalueze starea memoriei mecanice a elevilor, după lecțiile de dimineață și după lecțiile de după-amiază.

A treia metodă trebuia să verifice starea capacităților mentale ale elevilor. Li se cerea să multiplieze numere de două cifre. În afară de perioada de pregătire, ancheta a durat șase săptămâni, și anume : trei săptămâni pentru

clasele de dimineață, alte trei pentru clasele de după-amiază, elevii fiind observați în fiecare zi, înainte și după cursuri.

Aceste trei metode au fost aplicate la aceeași clasă (a VII-a) și asupra acelorași elevi, în condiții spațio-temporale identice. Au fost efectuate 252 de teste (126 dimineața și 126 după-amiaza).

În evaluarea rezultatelor fiecărei anchete, s-au înregistrat cantitatea și calitatea performanțelor elevilor. În secțiunile următoare, rezultatele anchetei vor fi discutate sub formă de procentaje ale performanțelor nete ale elevilor, în medii săptămânale, obținute prin fiecare metodă în cele două orare școlare :

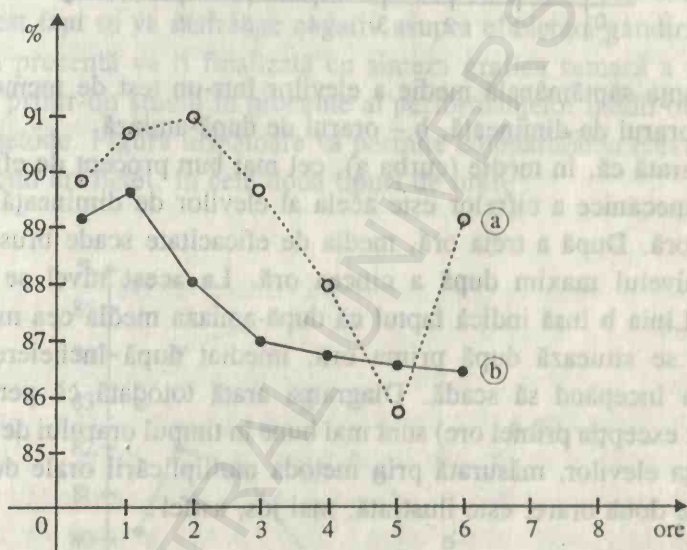
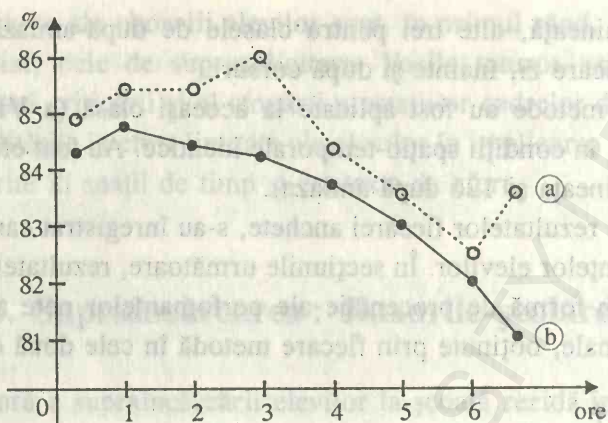


Figura anterioară indică performanța medie săptămânală a elevilor în testul simplei adunări (a – orarul de dimineață, b – orarul de după-amiază).

Reprezentarea grafică indică faptul că dimineața elevii sunt mai productivi, înaintea cursurilor, și după primele două cursuri. Apoi, din cauza instalării oboselii, eficiența începe să scadă. Ea este mult mai puțin ridicată după a cincea oră. Rezultatele de după-amiază sunt mult mai puțin bune decât cele de dimineață.

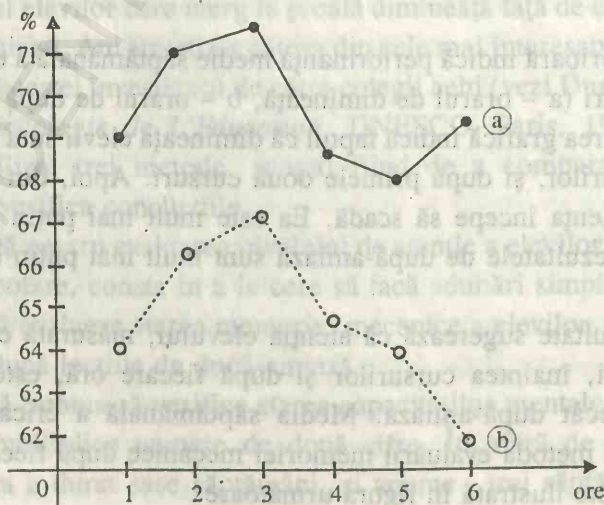
Aceste rezultate sugerează că atenția elevului, măsurată cu ajutorul simplelor adunări, înaintea cursurilor și după fiecare oră, este mai susținută dimineața, decât după-amiaza. Media săptămânală a eficacității elevilor, măsurată prin metoda evaluării memoriei mecanice după fiecare oră, în cele două orare, este ilustrată în figura următoare :



Performanța săptămânală medie a elevilor într-un test de memorie mecanică: a – orarul de dimineață, b – orarul de după-amiază.

Figura arată că, în medie (curba a), cel mai bun procent de eficacitate al memoriei mecanice a cifrelor este acela al elevilor de dimineață, după cea de-a treia oră. După a treia oră, media de eficacitate scade brusc, declinul atingând nivelul maxim după a cincea oră. La acest nivel se instalează oboseala. Linia b însă indică faptul că după-amiaza media cea mai bună de eficacitate se situează după prima oră, imediat după încheierea acesteia eficacitatea începând să scadă. Diagrama arată totodată că performanțele globale (cu excepția primei ore) sunt mai bune în timpul orarului de dimineață.

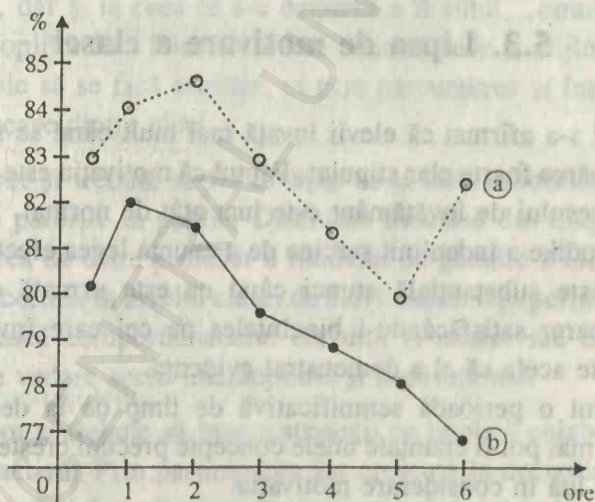
Eficiența elevilor, măsurată prin metoda multiplicării orale după fiecare oră, în cele două ore, este ilustrată, mai jos, astfel:



Performanța elevilor într-un test de multiplicare orală: a – orarul de dimineață, b – orarul de după-amiază.

Figura arată eficacitatea proceselor de gândire ale elevilor înaintea studiului și după fiecare oră, dimineața și după-amiaza. Aceste măsuri indică diferențele cele mai semnificative în performanța elevilor în cele două orare de învățământ. Aceasta se explică prin faptul că măsurătorile vizează să evalueze starea proceselor de gândire, adică procesele cele mai complexe și cele mai delicate și care reacționează la oboseală cu cea mai mare sensibilitate. Dat fiind faptul că elevii din orarul de după-amiază sunt deja obosiți de activitățile lor de dimineață (care pot fi școlare – pregătirea pentru școală, sau extrașcolare – joaca), acest fapt se va răsfărge negativ asupra eficienței gândirii lor.

Analiza prezentă va fi finalizată cu sinteza grafică sumară a rezultatelor cercetării, printr-un studiu în procente al performanțelor medii obținute prin cele trei metode. Figura următoare va permite compararea elevilor care au făcut obiectul anchetei, în cele două tipuri de orare :



Performanța medie totală a elevilor : a – de dimineață, b – de după-amiază.

În fapt, curbele reprezintă mediile datelor medii săptămânale, obținute prin toate metodele. O scurtă analiză a acestei diagrame permite să se constate cele ce urmează :

1. Eficiența totală a elevilor, făcând parte din grupele studiate, era, în general, mai bună dimineața decât după-amiaza ;

2. Dimineața, eficacitatea atingea nivelul maxim în primele două sau trei ore și nivelul minim la sfârșitul celei de a cincea ore, în timp ce după-amiaza, cu exact aceeași folosire a timpului, eficacitatea aceluiași elevi era mai ridicată după prima oră și la nivelul cel mai de jos la finalul perioadei de studiu. Diferența de eficacitate, de performanță este rezultatul odihnei nocturne a elevilor și totodată a faptului că înseși condițiile de mediu fizic în clasă diferă foarte mult de la o perioadă la alta (dimineața și după-amiaza).

Cunoașterea acestor aspecte de către cadrul didactic, în calitatea sa specială de manager școlar, va conduce la o organizare mai bună a activităților de studiu și învățare, la o programare mai validă a efortului elevilor într-un orar al clasei acceptabil pentru toți elevii, și la o eficientă conducere a întregului colectiv de elevi (satisfacție personală pentru elevi, dar și mulțumire pentru părinți).

5.3. Lipsa de motivare a clasei

Atunci când s-a afirmat că elevii învață mai mult când se străduiesc mai tare, truismul părea foarte clar stipulat. Faptul că motivația este o componentă crucială a procesului de învățământ este luat atât de normal, încât devine o evidență. Thorndike a îndeplinit sarcina de a enunța legea efectului, stabilind că învățarea este substanțială atunci când ea este urmată de o stare de fapt mulțumitoare, satisfacându-l bineînțeles pe cel care învață. Rolul lui Thorndike este acela că el a demonstrat evidența.

Deși a trecut o perioadă semnificativă de timp de la descoperirile lui Thorndike, nu mai pot fi enunțate unele concepte precum creștere, dezvoltare, învățare fără a lua în considerare motivația.

Elementele clasice care privesc motivația în sala de clasă sunt :

- motivația intrinsecă/motivația extrinsecă;
- motivația cognitivă/motivația afectivă;
- autocontrolul motivațional.

Asupra acestui aspect vom stărui în paginile care vor urma. Studiile asupra performanțelor individuale ale învățării atestă faptul că peste 93% dintre elevii cu rezultate foarte bune au realizat ceea ce au realizat datorită

propriilor demersuri de studiu individual, însoțite și sprijinite de motivație. Bandura (1989) introduce termenul de „autostimulare”, atunci când se referă la autocontrolul proceselor motivaționale. Cadrul didactic, în calitate de manager, trebuie să fie în permanentă preocupat de transferul motivelor dinspre produs către proces (cu referire la învățare) și de construcția la nivel individual a unor strategii metacognitive de susținere a actului în sine (Zimmerman, 1991).

Iată care sunt principalele strategii de „autostimulare” ale unui copil în sala de clasă, prezentate de Bandura (1989) și Zimmerman (1991), în *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, nr. 1/1998:

1. Copiii trebuie învățați să folosească limbajul interior pentru a-și redimensiona motivația (de exemplu, repetiția unor fraze cum ar fi „Voi face mai bine data viitoare” etc.).
2. Copiii pot și trebuie să fie învățați să-și schimbe reprezentările despre stilul și metodele proprii de învățare, adecvându-le unor principii general valabile, dar și la ceea ce s-a denumit a fi stilul, „omul însuși”. Obșnuința copiilor în a folosi cele mai bune metode și mijloace de învățare nu trebuie să se facă arbitrar, ci prin parcurgerea și înțelegerea lor de către fiecare dintre elevi.
3. Copiii pot și trebuie să fie învățați să-și facă cunoscute și să-și argumenteze părerile în public. Discuțiile deschise din timpul orei permit observarea de către profesor a modului de gândire a elevilor și împărtășirea acestuia la nivelul clasei de elevi. Acest fapt permite profesorului să cunoască comportamentul elevului și modul său de a gândi, din punct de vedere socio-interacțional și motivațional.
4. Copiii pot și trebuie să învețe strategii ce implică colaborarea și participarea activă. Prin participarea lor crescută la deciziile educaționale, elevii pot să-și dezvolte propria motivație și să dobândească un exercițiu efectiv de relaționare socială. Învățarea reciprocă solicită, de foarte multe ori, curaj din partea profesorilor în a accepta și a putea să schimbe rolurile cu elevii, atunci când situația o permite, solicitându-le ca, prin empatie, să înțeleagă modul de gândire al celuilalt. Paris & Newman aminteau faptul că „atunci când elevii sunt puși să joace rolul profesorilor, ei au, de asemenea, noi posibilități de a reînvăța ceea ce ei credeau că știu. Atunci când elevii predau celorlalți, ei își dezvoltă

modul propriu de aranjare a strategiilor de predare. Dacă aceste strategii au succes, motivația elevilor poate crește proporțional”.

5. Copiii pot și trebuie să fie învățați să-și pună întrebări despre ceea ce au citit și să rezume anumite paragrafe. Studiile au arătat că această strategie metacognitivă poate avea efecte pozitive asupra capacității de înțelegere a elevilor și asupra motivației cognitive a acestora.

Toate cele cinci propuneri avansate cadrelor didactice de către cei doi cunoscuți teoreticieni reprezintă un sistem operativ foarte eficient, aflat la dispoziția managerilor școlari pentru a optimiza atât nivelul motivației elevilor în sala de clasă, cât și anumite capacități intelectuale punctuale, care însoțesc obiectivele respective.

Este posibil să existe elevi care să lucreze întotdeauna sub posibilitățile lor, din cauza absenței motivației. Cel mai grav lucru, din punctul de vedere al motivației viciate, este însă nonimplicarea elevilor în interacțiunile din clasă. Cadrul didactic trebuie să conștientizeze foarte clar aportul motivației la îmbunătățirea performanțelor intelectuale ale elevilor, dar să nu neglijeze și performanța de tip social, având în vedere rolul și statutul elevului în grupul-clasă. Managementul clasei de elevi se preocupă constant de îmbunătățirea funcționalității formelor și a structurilor motivaționale, prin intervențiile pertinente ale cadrului didactic.

5.4. Deprecierea climatului educațional

Managementul clasei de elevi se preocupă, din perspectiva sociointeracțională, de două aspecte fundamentale: prevenirea comportamentelor negative; intervenția și tratarea acestora.

Deosebit de importantă pentru managementul clasei este și specificarea, clarificarea consecințelor încălcării normelor conform cărora, dacă elevul cunoaște și anticipează corect efectele, consecințele încălcării normelor, iar acestea sunt nedorite, atunci probabilitatea de a le încălca este mai mică. Condițiile de prevenire a comportamentelor negative consistă în caracteristicile și aptitudinile manageriale ale profesorului, în comunicarea cu părinții.

În strânsă interdependență cu managementul clasei de elevi (relație biuni-vocă) se găsește sintagma „climat educațional”, termen ce indică atmosfera,

moralul, starea afectivă a clasei. Este indicatorul „sănătății” unui grup educațional și poate fi luat drept criteriu axiologic de diferențiere a unor clase de elevi. Este produsul unor raporturi interpersonale la diferite niveluri (formal sau informal), iar suma sau, mai corect spus, produsul lor este climatul educațional. Se exercită relații din interior : profesor-profesor, profesor-elev, elev-elev sau relații cu parteneri exteriori, de exemplu, cu părinții.

Profesorul Emil Păun definește climatul din clasă ca un set de proprietăți măsurabile ale mediului de activitate educațională, bazat pe percepțiile colective ale elevilor care trăiesc și învață în acest grup, având comportamente specifice.

Halpin & Croft, cei doi cercetători care s-au preocupat de studiul climatului școlar și pe care i-am mai amintit atunci când am analizat aspectele climatului educațional cu relevanță pentru managementul clasei de elevi, identifică șase tipuri de climate. Cercetarea respectivă a fost realizată prin intermediul unui chestionar, observându-se că cele șase tipuri de climate școlare identificate (deschis, autonom, controlat, familiar, paternalist, închis) se corelează puternic cu conduita observată (stilul managerial) a cadrului didactic.

Caracteristicile comportamentale ale partenerilor pentru condițiile investigate sunt :

- pentru elev : frustrarea, intimitatea, nepăsarea și atmosfera ;
- pentru profesor : accentuarea productivă (directivitatea), distanțarea, considerația, încrederea.

Care sunt principalele tipuri de climat școlar care apar drept consecințe ale unui management defectuos al clasei ? Exemplu : climatul închis, caracterizat printr-un înalt grad de neangajare din partea elevilor, nepăsare, rutină, distanțare, depersonalizare, absența satisfacției personale, „neautenticitatea” comportamentală. Tipul de profesor este cel neangajat, caracterizat prin lipsa concentrării și orientarea numai spre sarcina de învățare, fără depunerea vreunui efort (sunt un fel de funcționari), reacții critice, negativiste în relația cu elevii.

Ethosul managerial se corelează foarte bine cu climatul. Atunci când poate fi identificat un management defectuos al clasei de elevi, climatul din interiorul acesteia se degradează, se devalorizează, se compromite, se alterează și, într-un final, decade. Apar, astfel, disfuncții care generează, fără doar și poate, situații de criză managerială : liniare (abateri punctuale) dar și mai grave (soldate cu efecte la nivelul integrității personalității elevilor).

Cercetările au arătat că un bun climat într-o sală de clasă, ca urmare a unui management adecvat, determină elevii la comportamente deschise, lipsite de

teamă și de inhibiție, permițându-le să se concentreze asupra unor sarcini de lucru normale și stimulându-i să participe la interacțiuni sociale angajante, reale și autentice.

5.4.1. Alterarea climatului educațional – abandonul școlar

Abandonul școlar nu poate fi asimilat, în totalitate, ca etiologie, climatului educațional. Sunt însă semnale de tip investigațional care arată că poate fi stabilită o corelație semnificativă între procesele manageriale negative, cu efect în alterarea și deprecierea climatului educațional și al abandonului școlar.

O investigație de mică anvergură, realizată de colega noastră Marcela Marcinschi, în cadrul a patru școli generale, două licee teoretice și trei grupuri școlare din București, pe un eșantion de 24 de cadre didactice și 88 de elevi, care s-au confruntat sau nu cu cazuri de abandon școlar, a încercat să determine anumite aspecte ale legăturii anterior amintite.

Obiectivele microcercetării respective au fost următoarele :

- să precizeze cu ce formă de abandon școlar s-au confruntat profesorii (temporar sau definitiv) ;
- să selecționeze trei dintre cauzele majore care au stat la baza abandonului școlar ;
- să surprindă eventualele corelații dintre abandonul școlar și deprecierea climatului din clasă.

Ipoteza generală afirmată a fost aceea că „în cadrul clasei, un management defectuos poate conduce la deprecierea climatului educațional, fapt ce facilitează abandonul școlar”.

Concluziile, foarte interesante, au prezentat următoarele configurații și determinisme :

- nu se poate stabili o corelație semnificativă între deprecierea climatului educațional din clasă și fenomenele de abandon școlar, de cele mai multe ori la mijloc aflându-se cauze de ordin socio-economic sau disciplinar ;
- climatul nesănătos într-o clasă de elevi poate constitui numai un factor de imbold suplimentar pentru elev, în scopul deja stabilit al părăsirii carierei școlare (în special, s-au înregistrat unele corelații între climatul deficitar și abandonul temporar) ;

- abandonul temporar este, de cele mai multe ori, acompaniat chiar și de implicarea părinților în aceste cazuri, ei susținându-și copiii în demersurile de a părăsi clasa respectivă ;
- se poate identifica o puternică legătură între climatul nesănătos, depreciat la nivelul anumitor clase și dorința elevilor, nematerializată însă, de a părăsi colectivul respectiv, nu neapărat cariera școlară.

Aceste observații, desprinse ca urmare a unor investigații practice, nu se doresc a fi, cel puțin din punctul de vedere al eșantionului, întru totul reprezentative. După opinia noastră însă, rezultatele merită a fi analizate de către fiecare cadru didactic în parte. Concluziile pe care fiecare dintre noi le poate infera sunt simple și privesc mai ales atenția pe care suntem datori să o acordăm unei bune organizări și conduceri a universului relațional, care este clasa de elevi. Un management defectuos al acesteia, chiar dacă nu favorizează în mod direct abandonul școlar, cel puțin la nivel parțial, se poate transforma într-o cauză facilitatoare, cu efecte nebănuite pe termen lung și mediu.

5.5. Minciuna

Un psiholog american susține că există criterii precise pentru demascarea elevilor mincinoși. Pentru aceasta, spune el, trebuie să ne concentrăm atenția nu asupra cuvintelor rostite de cel bănuț, ci asupra tonului vocii, a gesturilor, a mimicii : „o expresie care durează mai mult de cinci secunde e falsă !”.

Profesorul Paul Ekman predă Psihologia la Universitatea California din San Francisco și este, de aproape 20 de ani, un cercetător atent al „minciunii și mincinoșilor”. Paul Ekman afirma : „am un profund respect pentru unele minciuni. Știu bine că, uneori, minșim pentru a nu jigni, a nu umili sau a nu speria pe cei care ne sunt dragi. Există o mulțime de motive prin care cineva poate să justifice ascunderea adevărului și sunt convins că multe minciuni nevinovate au evitat conflicte inutile. Din cauza lor am devenit primul «vânător de minciuni din lume»”.

În sala de clasă, minciuna este un comportament verbal și nonverbal, care apare atât de frecvent, de cele mai multe ori ca urmare a unor greșeli de tip managerial ale cadrului didactic. În urmă cu aproape treizeci de ani, profesorul Ekman a început să studieze „comunicările nonverbale ale speciei umane”,

observând gesturile, mișcările, atitudinile semenilor săi. De aproape douăzeci de ani, s-a concentrat asupra acelor simptome care permit să se deosebească adevărul de minciună. Cartea sa, *Telling lies*, a cărei primă ediție apărea în 1985, reprezintă de fapt un adevărat manual pentru descoperirea mincinoșilor de orice fel, din perspectiva cadrului didactic, a elevilor mincinoși.

Prin gesturi, ținută, poziția corpului și prin distanța menținută se realizează o cantitate mai mare de schimburi de mesaje decât prin orice alte canale specifice. Comunicarea verbală este utilizată cu precădere pentru transmiterea informațiilor, în timp ce canalul nonverbal este folosit pentru exprimarea atitudinii interpersonale, iar în anumite cazuri, pentru a înlocui mesajele verbale.

Indiciile oferite de profesorul Ekman pentru a identifica comportamentele și atitudinile mincinoase, în general, și ale elevilor, în special, sunt următoarele.

Elevul care minte știe perfect că are de susținut un fel de „examen” în fața cadrului didactic și de aceea fiecare cuvânt al său va avea un rol bine determinat. Nu este deci de mare folos să-i fie identificate cuvintele. Multă atenție trebuie acordată tonului vocii, astfel încât, dacă este ușor să compui un discurs perfect, este foarte greu să-l și susții pe tonul just. Experiența ne învață că o persoană tristă vorbește pe un ton umil, scăzut și că veselia pune scânteii în glas. Elevului care minte nu-i va fi ușor să pronunțe cuvintele imitând emoțiile provocate de sentimente și trăiri adevărate. De aceea, mincinosul are note stridente în glas. În 70% dintre cazuri, tonul țipător denotă furie sau teamă: două simptome care nu pot fi deloc neglijate.

Nu numai tonul vocii, ci și alte elemente ne pot pune în gardă. Cadrul didactic, vânător de minciuni, trebuie să fie atent la pauzele nejustificate, la ezitățile și la lapsusurile celui care vorbește. Un elev care prelungește cuvintele, care accentuează în mod neobișnuit unele vocale, care vorbește în grabă și cu prea multă emfază, are, probabil, unele elemente de ascuns.

Concomitent cu vocea trebuie observat dacă elevul nu are tendința de a se înroși, de a deveni palid sau de a respira greu; toate acestea sunt elemente ale unui stres, care poate indica o minciună latentă. Și mai este vorba și despre anumite gesturi, pe care profesorul Ekman le denumește „ilustratoarele vorbirii”, adică acele gesturi convenționale pe care toți le folosim, în mod uzual, pentru a ne ilustra afirmațiile.

Totodată, alături de gesturile ilustratoare, mai există și „gesturi de manipulare”. Elevul care minte, sau cel care încearcă să ascundă adevărul, e deseori stresat, e stânjenit și puțin încurcat de ideea că-i înșală pe cei care-l ascultă. El va încerca să-și ascundă emoțiile, dar îl vor trăda unele mișcări

inconștiente precum: frecarea nasului sau a urechii, o bătaie cu degetul pe obraz, suptul buzelor sau bătaia cu degetele pe un obiect. În ceea ce privește conotațiile educaționale ale mimicii, profesorul Ekman afirmă că la școală, în sala de clasă învățăm că trebuie să zâmbim convențional, atunci când „vine inspecția”, când îl întâlnim pe profesor, și așa, copiii vor fi învățați să zâmbescă din amabilitate sau să se încrunte numai pentru a primi de la cineva ceva.

Unele elemente de decodificare a semnalelor minicioase sunt:

- durata manifestării nonverbale;
- mișcările spontane;
- nuanțele și intensitățile mesajelor verbale.

De asemenea, este de menționat că sunt elevi, și această manifestare îmbracă forma unor abateri comportamentale grave, care nu au nici o „remușcare” (trăire psihologică) atunci când mint. Există, totodată, la copil și tendința de minciună transformată în „plăcerea de a minți”, din dorința de a fi „mai șmecher decât alții”, fapt care-l face să-și susțină, de cele mai multe ori, minciuna ca pe un adevăr în care se îndărătnicește la un moment dat chiar să și creadă.

Ultimele două forme de manifestare ale minciunii sunt forme mai grave, care nu au nimic în comun cu zâmbetul amabil al unui elev care încearcă să ne convingă de siguranța și de dorința lui de comunicare într-o situație educațională reală, diametral opusă.

Dincolo de conotațiile sale, acest fenomen social, dar și școlar, există frecvent în clasa de elevi, este o tentație foarte la îndemâna elevilor și solicită din partea cadrului didactic o intervenție promptă și pertinentă.

5.6. Agresivitatea

Problematika agresivității, fie că îmbracă forma acțiunilor individuale, fie a celor colective, cunoaște numeroase fațete, fiind un important factor al comportamentului uman. La nivel școlar, elevul, marea necunoscută, nu de puține ori este împins la acte necugetate, care nu-și au o explicație rațională a actelor comportamentale respective. Constatările foarte interesante ale specialiștilor în psihologie socială arată că nu numai elevii cu înclinații și chiar trăsături patologice tind să aibă aceleași reacții într-o situație de criză școlară sau extrașcolară.

O constatare interesantă privitoare la starea de pace sau la cea de război stipulează faptul că ultimii 500 de ani ai Europei au fost doar 200 de ani de pace și restul de 300 de război. După această constatare, cu valențe de cultură generală, ar fi foarte bine să trecem în revistă structurile și etiologia afectivității, pornind de la principalele orientări cu caracter teoretic ale domeniului.

Profesorul Septimiu Chelcea (1993) definește agresivitatea ca orice formă de comportament care are ca scop vătămarea sau jignirea altora. După cum se poate observa :

- agresivitatea nu este un sentiment, ci o formă de comportament ;
- agresivitatea implică și o formă de intenționalitate (neglijența nu este suport al agresivității, numai ceea ce este realizat cu discernământ) ;
- cel vătămat evită, pe cât posibil, agresiunea.

După opinia aceluiași profesor, agresivitatea presupune mai degrabă un nivel augmentat, crescut de duritate.

Conceptul de agresivitate apare mai mult în limbajul sociologiei educației, decât în cel al psihologiei educației. Astfel, Buss, *Psihologia Agresiunii* (1961), arată că nivelurile agresivității sunt :

1. Agresivitate FIZICĂ.
2. Agresivitate VERBALĂ ; criteriile după care a fost analizată sunt :
 - caracterul activ/caracterul pasiv
 - caracterul direct/caracterul indirect

În paragrafele care urmează sunt prezentate principalele manifestări agresive, accentuându-se dezvoltarea comportamentală și specificul educațional al acestora.

FIZIC		VERBAL		
ACTIV	PASIV	ACTIV	PASIV	
Vătămare Lovire	ocuparea spațiului	injurii	refuzul de a vorbi	DIRECTĂ
Găzduirea Tăinuirea infractorului	refuzul de a elibera spațiul	zvonuri calomnii	refuzul de a vorbi în apărarea cuiva	INDIRECTĂ

Analiza agresivității din perspectiva paradigmatelor sale explicative are următoarea structură:

A. *Paradigma biologică*

McDougall (1923) vorbește despre instinctul agresiv care s-ar afla la temelia războaielor; Freud (1924) vorbește despre instinctul distructiv (Thanatos); K. Lorenz (1966) întemeiază etologia (știința care se ocupă de studiul comportamentului animal) și afirmă că agresiunea este o forță a vieții cu rol decisiv în viața socială etc. Alte orientări în interiorul aceleiași paradigme sunt teoria hormonală, structura cerebrală, aberrațiile cromozomiale etc.

B. *Paradigma frustrare – agresivitate*

Lansată de Dollard (1939) și explicată ca fiind o tensiune emoțională apărută în urma barierei interpușe în fața desfășurării scopurilor respective. Berkowitz asociază stării de frustrare sentimentul frustrant și probează experimental faptul că „nu întotdeauna cel frustrat dezvoltă un comportament agresiv... trebuie să aibă la îndemână și o armă”, or, cea care pune la dispoziția sa arma este societatea etc.

C. *Paradigma socio-culturală (educațională)*

Îl aduce în prim plan pe Bandura și colaboratorii săi (1963), care afirmă că factorii ce pot regla comportamentele agresive sunt: recompensa, pedeapsa și indiferența.

Provenind din latinescul *aggresio*, care înseamnă *atac*, agresivitatea exprimă, potrivit *Dicționarului de Sociologie* (1993), „comportamentul verbal sau acțional, ofensiv, orientat spre umilirea, minimalizarea și chiar suprimarea fizică a celorlalți”.

Agresivitatea, agresiunea și violența au nuanțe diferite. Atitudinea agresivă implică scopul distructiv; violența, fiind o conduită agresivă acută, caracterizată în special prin folosirea forței fizice, este limitată în timp, atât prin rapiditatea trecerii la act, cât și prin rapiditatea realizării agresive. Agresiunea este trecerea de la potențialitate la actul propriu-zis, implicând un comportament cu o motivație: „distrugere parțială sau totală, în sens propriu sau figurat, a unui obiect sau a unei persoane”.

Agresivitatea, ca modalitate de relaționare interumană, îmbracă diverse forme, cum ar fi violența – acțiune distructivă îndreptată împotriva oamenilor sau a proprietății care face apel la forța fizică:

- insulta ;
- furtul ;
- constrângerea prin șantaj ;
- amenințarea.

Deseori, și în clasa de elevi impulsul agresiv este limitat la competiție, la atac verbal, la ostilitate, exprimându-se prin injurii, dispreț, rânchiună etc.

Cercetările de tip psihologic, apropiate modului de exprimare agresiv în clasa de elevi, au demonstrat faptul că la baza agresivității se află subaprecierea Eului, o autoevaluare scăzută. Lipsitt (1958) și Coopersmith (1967) au arătat că, la o listă de adjective, copiii anxioși au prezentat fără excepție o autoevaluare scăzută. Block & Thomas (1979) au concluzionat: tinerii, care la lista de adjective își fixează locul mult deasupra mediei, sunt și ei anxioși, fapt care a mai fost denumit și autoevaluare proiectivă.

O altă cauză specifică manifestărilor agresive în clasa de elevi o declanșează mecanismele de apărare la așa-zisul fenomen de curiozitate blocată. Dacă profesorul nu cunoaște tendința elevului de a se afirma, de a câștiga aprecierea adulților, se creează o tensiune puternică, o „anxietate de dependență”, care, în loc să-l apropie de educator, sub forma frustrantă, îi poate produce o supărare, un sentiment de dușmănie. Anxietatea apare atunci când, în astfel de împrejurări, atitudinea părintească a profesorului nu-i permite dezvoltarea deschisă a agresivității.

Copilul anxios se identifică cu normele impuse, le transformă în propriul său sistem de valori, neputându-le însă realiza. Insuccesele sale sunt o imagine nefavorabilă a „Eului”. Frustrarea stă la baza sentimentelor negative. Frica și supărarea mobilizează organismul individului spre acele activități care au ca rezultat evitarea pericolului. În școală, spre a câștiga simpatia colegilor, există elevi care, nereușind să se impună în planul performanței școlare, se lansează în „argumentul agresivității”.

În ceea ce privește comportamentul agresiv al elevilor, în raport cu ceilalți colegi, s-a constatat că sentimentul de satisfacție sau de insatisfacție poate impulsiona o direcție pozitivă sau negativă. Teamă unor elevi pentru o anumită notă, pentru a nu-și deprecia în ochii celorlalți imaginea despre sine, poate declanșa un „vid de gândire”, având ca efect o emoție, după cum susține J. Delumeau, cu efecte mari asupra strategiei viitoare de acțiune.

Reglatorul social al fricii și agresivității este, în viziunea lui Harlow, *Developmental aspects of emotional behavior* – atașamentul, atracția pentru

sarcinile școlare, instituirea unui climat favorabil inter-relaționării. Sarcini școlare accesibile și atractive, potrivite nivelului de dezvoltare a elevilor, contribuie la întărirea motivației pentru învățare, comunicare sau relaționare. Dacă frica și agresivitatea ajung să domine instanțele raționale, aceste două conduite emoționale devin o piedică în formarea oricărui atașament (Jen').

Un nervos „prea viu” sau „deloc” – la solicitările frustrante ale mediului, este iritabil, arțăgos, instabil (vezi băncile școlare), uneori devine brutal în relațiile cu alții. Ne mirăm astfel, de ce elevii își injură profesorii, de ce „chiulesc”, de ce-și „maltratează” colegii mai mici...

Prin masca profesorului „mână de fier” – deseori se provoacă durere sau neplăcere, provocându-se într-un climat insecurity, insatisfacții emoționale. În acest caz, actele cadrului didactic pot fi calificate ca fiind agresive. Autoritatea prost înțeleasă devine sursa de agresivitate pentru copil. Tirania impusă de profesori produce o confuzie totală în viața sufletească a copilului, având drept consecințe: dezorganizări, disfuncții în plan relațional. Este un pas spre delincvență, spre abandon școlar, chiar spre sinucideri.

Se poate ridica întrebarea dacă agresivitatea e un cuantum de îndrăzneală? Ce îl conduce pe profesor spre violență?

Intenționalitatea este un criteriu important în stabilirea agresivității. Pedepsa educativă este utilizată în sensul nerepetării greșelii; bătaia, cu profunde semnificații pentru psihicul copilului, poate lua forma manifestă de umilire. Un copil supus unei maltratări nu este suferind fizic, ci este traumatizat din cauza reprezentării demnității sale, brutal călcată în picioare.

Practica pedagogică arată că mai utile sunt: încurajarea, dojana, admonestarea – pentru atitudini necorespunzătoare. Cu tact, răbdare și dragoste, promovând modele pozitive și dezvoltând părțile bune din personalitățile „agresorilor”, cadrul didactic poate apela la strategii manageriale experimentate deja, strategiile altruiste.

Agresivitatea infantilă se dezvoltă în raport cu contraacțiunea pedagogică și tactul pedagogic. Mulți educatori nu admit agresivitatea deschisă, însă neglijând formele simbolice ale acesteia, care apar sub masca îmbufnării, dispoziției rele sau sub forma rezistenței motorii și verbale, nu se face altceva decât o dezvoltare a posibilelor conflicte din clasa de elevi.

Deci apariția și dezvoltarea unor atitudini și comportamente agresive sunt într-o dependență totală de nonintervențiile sau de intervențiile manageriale eronate.

CONCLUZII

Lucrarea de față tratează o temă de maximă importanță pentru procesul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, adresându-se în aceeași măsură atât educatoarelor, învățătorilor, institutorilor, cât și profesorilor, interesați de perfecționarea activităților, a climatului și a relațiilor educaționale stabilite cu/în clasa de elevi. Preocupare modernă în științele contemporane ale educației, managementul și gestiunea clasei de elevi, ca tematică de studiu, figurează pe lista disciplinelor recomanadate de Ministerul Educației Naționale în curricula obligatorie a Caselor Corpului Didactic pentru pregătirea continuă a cadrelor didactice. Atât prin structură, cât și prin conținut, lucrarea de față încearcă să ofere o serie de răspunsuri la problemele controversate pe care le ridică procesele și fenomenele psihopedagogice, de instruire și de educare, la nivelul clasei de elevi, utilizând ca modalitate explicativ-teoretică paradigma managerială.

Scopul materialului parcurs îl reprezintă însușirea principalelor repere teoretice ale managementului clasei de elevi, ca domeniu de studiu al științelor educației, precum și conștientizarea statutului managementului clasei de elevi în programul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice.

Obiectivele operaționale, reprezentate de disponibilitățile acționale ale cititorilor după parcurgerea materialului de studiat, fac referire la următoarele comportamente educaționale :

- Determinarea specificității abordării manageriale în procesul de învățământ.
- Operarea cu conceptele specifice temei : planificare, organizare, coordonare, control, evaluare, decizie, intervenție, situație de criză, gestionarea situațiilor de criză educațională.
- Descrierea principalelor dimensiuni ale managementului clasei de elevi, în condițiile activității educaționale concrete.
- Identificarea situațiilor de criză educațională încă din faza incipientă, ordonându-le și clasificându-le în funcție de specificitatea acestora.

- Determinarea soluțiilor pertinente pentru diferitele situații de criză educațională.
- Evaluarea avantajelor și a limitelor unor decizii de intervenție în situații educaționale specifice.

Parcursul teoretic al prezentei lucrări descrie următoarele puncte :

1. Caracterizare generală

Domeniu de cercetare în științele educației care studiază atât perspectivele teoretice de abordare ale clasei de elevi, cât și structurile dimensional-practice ale acesteia (ergonomică, psihologică, psihosocială, normativă, relațională, operațională și creativă), în scopul facilitării intervențiilor cadrelor didactice în situațiile educaționale concrete, prin exercițiul microdeciziilor educaționale.

Rolurile manageriale ale cadrului didactic :

- *planifică* : activitățile cu caracter instructiv și educativ, determină sarcinile și obiectivele pe variate niveluri, își structurează conținuturile esențiale și alcătuiește orarul clasei ;
- *organizează* : activitățile clasei, fixează programul muncii instructiv-educative, structurile și formele de organizare. Cousinet a atribuit educatorului sarcina de a constitui și determina climatul și mediul pedagogic ;
- *comunică* : informațiile științifice, seturile axiologice sub forma mesajelor, stabilește canalele de comunicare și repertoriile comune. Activitatea educativă implică de altfel și un dialog perpetuu cu elevii ilustrat prin arta formulării întrebărilor, dar și prin libertatea acordată elevilor în structurarea răspunsurilor (merită să subliniem de asemenea și stimularea elevilor în facilitarea procesului de punere a întrebărilor). Dialogul elev-profesor necesită un climat educațional stabil, deschis și constructiv ;
- *conduce* : activitatea desfășurată în clasă, direcționând procesul asimilării, dar și al formării elevilor prin apelul la normativitatea educațională. Durkheim definește conduita psiho-pedagogică a educatorului prin intermediul noțiunii de „dirijare” care facilitează construcția sentimentelor și a ideilor comune ;

- *coordonează*: în globalitatea lor activitățile instructiv-educative ale clasei, urmărind în permanență realizarea unei sincronizări între obiectivele individuale ale elevilor cu cele comune ale clasei, evitând suprapunerile ori risipa și contribuind la întărirea solidarității grupului;
- *îndrumă*: elevii pe drumul cunoașterii prin intervenții punctuale adaptate situațiilor respective, prin sfaturi și recomandări care să susțină comportamentele și reacțiile elevilor;
- *motivează*: activitatea elevilor prin formele de întăriri pozitive și negative; utilizează aprecierile verbale și reacțiile nonverbale în sprijinul consolidării comportamentelor pozitive; orientează valoric prin serii de intervenții cu caracter umanist tendințele negative identificate în conduitele elevilor; încurajează și manifestă solidaritate cu unele momente sufletești ale clasei;
- *consiliază*: elevii în activitățile școlare, dar și în cele extrașcolare, prin ajutorare, prin sfaturi, prin orientarea culturală și axiologică a acestora. Un aport deosebit îl are intervenția educatorului în orientarea școlară și profesională, dar și în cazurile de patologie școlară;
- *controlează*: elevii în scopul cunoașterii stadiului în care se află activitatea de realizare a obiectivelor precum și a nivelurilor de performanță ale acestora. Controlul nu are decât un rol reglator și de ajustare a activității și atitudinii elevilor;
- *evaluatează*: măsura în care scopurile și obiectivele dintr-o etapă au fost atinse prin instrumente de evaluare sumativă, prin prelucrări statistice ale datelor recoltate și prin elaborarea sintezei aprecierilor finale. Judecățile valorice emise vor constitui o bază temeinică a procesului de caracterizare a elevilor.

2. Dimensiunile managementului clasei

2.1. Dimensiunea ergonomică

2.1.1. Dispunerea mobilierului în sala de clasă

Mobilierul școlar reprezintă o parte importantă a bazei tehnico-materiale a învățământului și, potrivit specialiștilor domeniului, este compus dintr-o serie de piese de mobilă folosite în mediul școlar, ca suporturi conexe, în scopul îndeplinirii unor obiective educaționale.

- În compoziția mobilierului școlar intră atât piesele destinate locurilor de studiu și de învățare ale elevilor, cât și mobilierului personal rezervat cadrului didactic.

Atributele moderne ale mobilierului sălii de clasă sunt după Ullich (1995):

- *simplitatea* ;
- *funcționalitatea* ;
- *durabilitatea* ;
- *instrucționalitatea* ;
- *modularitatea* : mobilierul să poată fi organizat și reorganizat, compus și descompus, în funcție de sarcina didactică fundamentală și de stilul educațional al cadrului didactic.

2.1.2. Vizibilitatea

- vizibilitatea este condiționată de dispunerea mobilierului în clasa de elevi și de starea de sănătate a elevilor (copiii cu deficiențe de vedere, cu deficiențe de auz, cu deficiențe structurale ale scheletului precum și copiii care din punct de vedere fizic sunt variabili după înălțime).
- este recomandabilă și aici *stimularea unei dinamici a pozițiilor ocupate în bănci de elevi*, astfel încât permutările respective să nu încalce legile biologice, fizice și medicale anterioare, dar, totodată, să nu contravină nici normelor psihopedagogice, instructiv-educative și de socializare ale elevilor în sala de clasă.

2.1.3. Pavoazarea sălii de clasă

- Cultura grupală a clasei de elevi presupune promovarea atât a unor *valori instrumentale*, cât și a unor *valori expresive* (sloganuri, simboluri, ceremonii, ajungându-se chiar până la adevărate „ritualuri de socializare”), cele din urmă constituindu-se în adevărate fundamente pentru primele.
- Un simbol al clasei, o melodie preferată, un joc preferat, o poveste reprezentativă pentru clasă, câteva seturi de fotografii cu membrii clasei constituie tot atâtea ocazii de configurare indusă unei culturi expresive și mai târziu instrumentale la nivelul clasei de elevi, prin intermediul unor pârghii, de construcție și de reglare, de tip managerial.

2.2. Dimensiunea psihologică

Modul de concretizare structural-integrativă a *capacității de muncă* a elevilor în legătură directă cu managementul clasei de elevi se prezintă astfel :

- capacitatea de învățare („învățarea normativă”);
- trăsăturile de personalitate (accent pe dimensiunea relațional-valorică și socio-interacțională)

2.2.1. Capacitatea de învățare

- Elementul primordial al capacității de învățare îl reprezintă determinarea *stării de pregătire a elevilor*: asimilată ca „nivel de dezvoltare psihoeucațională care face posibilă abordarea cu succes a unor obiective sau sarcini de învățare” (Dan Potolea, *Curriculum*, note de curs, Universitatea din București, 1991).
 - a. *Nivelul dezvoltării biopsihosociale.*
 - b. *Starea de pregătire* la nivel de abilități, cunoștințe în raport cu un conținut predeterminat.
 - c. *Componenta motivațională* asimilată cu atenția și interesul.
- *Capacitatea de învățare* a elevilor, în concepția autorului Florea Voiculescu, *Ghidul directorului* (1997, coordonatori Aurora Toea și Anca Butucă, Editura Bălgrad, Alba Iulia), prezintă următorii determinanți structurali ai capacității de învățare :
 1. *Resurse intelectuale*: informația stocată în memoria de lungă durată, algoritmi de operare cu informația, strategii de gândire.
 2. *Resurse regulatorii*: trebuințe de diferite niveluri, motive de diferite intensități și forme, interese și însușiri ale voinței.
 3. *Resurse comportamental-instrumentale*: deprinderi, comportamente, conduite.

2.2.2. Fundamentele psihologice ale competențelor socio-relaționale

- Structural, elementul motivațional care coagulează întreaga teorie privitoare la fundamentarea psihologică a competențelor sociorelaționale este *convingerea* ca element psihologic complex, cognitiv, afectiv și volițional.

- Pașii *instrucției voluntare*, propuși de Ladislav Duric în *Elements de psychologie de l'éducation*, UNESCO, 1991, privesc următoarele componente voluntare :

1. Conceperea unui proiect care trebuie să fie conform normelor școlare. Obiectivele stabilite e bine să fie clare și precise, concrete și motivante pentru elevi. Totodată se pot fixa atât obiective pe termen lung, cât și obiective pe termen scurt.
2. Inițiativa, manifestată prin disponibilitate și spirit de decizie, curaj și independență în alegerea obiectivelor ca și în realizarea lor. Sarcina cadrului didactic este de a stimula inițiativa elevilor, exploatând toate ocaziile disponibile.
3. Perseverența trebuie și ea pusă în valoare ori de câte ori cadrul didactic surprinde momentul oportun pentru dezvoltarea voinței elevului respectiv.

2.3. Dimensiunea socială

2.3.1. Clasa ca grup social

„Ansamblu de indivizi (elevi), constituit istoric, între care există diverse tipuri de interacțiuni și relații comune determinate” (Mielu Zlate).

- caracteristici ale clasei ca grup social :
 - *întinderea clasei* are în vedere numărul de elevi care compun grupul și pune în discuție extensia numerică optimă a acesteia ;
 - *interacțiunea* membrilor clasei, vizate fiind interacțiunile directe, nemijlocite și multivariante ;
 - *scopurile*, atât cele pe termen scurt, cât și cele pe termen lung, prin conștientizarea lor de către elevi, pot deveni motorul dezvoltării grupului pe perioada școlarității ; arta cadrului didactic ca manager constă în fixarea, pe lângă obiectivele școlare formale, și a unei serii de *obiective social-afective* ;
 - *structura grupului* poate fi analizată dual în ceea ce privește grupurile mici și implicit clasa de elevi, atât ca modalitate de legătură a membrilor grupului în plan interpersonal, cât și ca ierarhie internă a grupului ;
 - *compoziția și organizarea* sunt rezultatul interacțiunii tuturor celorlalte caracteristici ale grupului, definitoriu din punctul de vedere al acesteia fiind gradul de omogenitate sau de eterogenitate a clasei ;

din același indicator de dinamică a grupului-clasă mai poate fi derivată și o altă caracteristică a acesteia, coeziunea;

- Tot în investigarea specificului grupului-clasă pot fi plasați și alți doi parametri de analiză dinamică, *sintalitatea*, înțelesă ca personalitate a grupului respectiv și *problematica liderilor*.

2.3.2. Structura informației sociale în grupul-clasă

Cercetările cele mai interesante la acest nivel sunt consacrate raportului dintre informație, circulația acesteia și dinamica grupului. Yona Friedman a criticat iluzia comunicării globale la nivelul grupului:

- *Valența* reprezintă numărul de indivizi cu care un individ dat (membru al clasei, spre exemplu) poate comunica direct într-un timp dat: fie la receptare (a da răspuns unui stimul), fie la emisie (a influența printr-un stimul care cere un răspuns).

- *Capacitatea de transmitere* definită prin pierderea de informație în momentul în care un mesaj tranzitează un individ.

Friedman prezintă grupurile dintr-o perspectivă informațională ca fiind de două tipuri: a) *egalitar* și b) *ierarhizat*. (Într-un grup dat ierarhia se stabilește printr-un bilanț informațional – numit de autor *balanța influențelor* – al fiecărui individ. Bilanțul este diferența dintre influențele pe care le primește și influențele pe care le exercită individul respectiv. Dacă bilanțul este egal pentru toți membrii grupului atunci grupul este egalitar, dacă, dimpotrivă, bilanțul este inegal, atunci grupul este ierarhizat.) Foarte interesant, mai ales pentru un grup cum este cel școlar, bazat eminamente pe informație, este faptul că Friedman definește *influența* ca „rezultanta unui schimb informațional între unul și mai mulți indivizi, influența celui dintâi fiind măsurată prin efectul produs de schimbul informațional asupra comportamentului celorlalți”.

- Dacă în urma unor calcule se ajunge la concluzia că bilanțul e același pentru toți și egal cu zero, grupul este egalitar, în timp ce, dacă bilanțul e diferit, grupul este ierarhizat.

„Nici un grup egalitar compus din ființe umane nu poate avea mai mult de 16 membri”.

2.3.3. Individualizare, grupare și organizare în sala de clasă

Profesorul Dan Potolea de la Universitatea din București, referindu-se la problema diversificării modalităților și a structurilor organizatorice în școală, abordează triadic această realitate educațională :

1. Diversificare instituțională :

- *diversificarea studiilor :*

- organizatorică (teoretic, profesional) ;
- cursuri optionale ;
- schimbarea structurii clasei de elevi :

- *clase de nivel ;*

- *grupe de nivel ;*

- *clase speciale.*

2. Diversificare curriculară :

- *învățământ modular.*

3. Diversificare procesuală :

- *individualizarea instruirii la nivelul clasei de elevi.*

În legătură cu această diversificare procesuală, obiect de studiu al managementului clasei de elevi, modurile de instruire se prezintă sub trei asemenea forme : frontal, grupal, individual.

a. Frontal : pornește de la perspectiva tratării clasei de elevi ca și cum toți elevii ar fi egali între ei. Această formă organizatorică predispune la utilizarea metodelor expunerii și a conversației.

Pot fi introduse anumite diferențieri la nivelul tipului de întrebări formulate și la nivelul timpului de organizare a răspunsurilor.

b. Grupal : presupune organizarea elevilor (minimum 2) pe echipe în funcție de anumite criterii ; rezultă :

- *grup omogen :* elevii sunt incluși în funcție de interese, capacități, rezultate școlare comune, și dispun de :
 - sarcini de instruire distribuite diferențiat ;
 - îndrumarea permanentă a cadrului didactic ;
 - timp de instruire distribuit neuniform ;
- *grup eterogen :* elevii sunt incluși posedând interese, capacități, rezultate școlare diferențiate, și dispun de :

- sarcini de instruire diferențiate sau comune (diferențiate la nivel de dificultate și chiar la nivel de conținut).

Din punct de vedere pedagogic, se recomandă o echilibrare a celor două forme. Grupul omogen este mai profitabil, în timp ce grupul eterogen este mai adecvat integrării sociale a elevilor.

- c. Individual:** presupune respectarea individualității elevilor, adoptându-se sarcini de instruire în concordanță cu nevoile și posibilitățile fiecărui elev, în parte.

Variația sarcinii și a timpului de instruire, ca elemente dominante ale organizării clasei de elevi, din perspectiva managementului clasei de elevi se realizează prin analiza următoarelor dimensiuni:

- **sarcina:**

- comună;
- diferențiată:
 - cantitativ;
 - calitativ.

- **dirijarea instruirii:**

- riguroasă;
- semiindependentă;
- independentă;
- comună;
- diferențiată.

- **timp:**

- egal;
- diferențiat.

- **stil de învățare:**

- inductiv;
- deductiv;
- practic.

- **motivație:**

- extrinsecă;
- intrinsecă.

2.4. Dimensiunea normativă

Specialiștii în sociologia clasei de elevi au observat că acest univers școlar este o reflectare micro (în miniatură) a problematicii unei societăți.

2.4.1. Normativitatea în clasa de elevi

Normele sunt ansambluri de reguli care reglează desfășurarea unei activități educaționale (Emil Păun).

- a. *Normele explicite* reprezintă sistemul de referință al clasei, preexistând apartenenței la grup a elevilor. Pot fi divizate la rândul lor în două categorii :
 - *norme constitutive*, care decurg din caracteristicile procesului de predare-învățare și de transmitere a valorilor cunoașterii (normativitatea didactică) și
 - *norme instituționale* care decurg din prezentarea instituției școlare ca instituție socială.
- b. *Normele implicite* sunt ansambluri de reguli produse de viața în comun a grupului. Cele mai importante surse de constituire a normelor de grup, sunt :
 - *interiorizarea* normelor explicite ;
 - „*importul de norme*” din afara școlii și a clasei astfel încât pot fi apelate alte valori normative ;
 - *interacțiunile* din viața grupului.

Totodată, la acest nivel al analizei, *conflictul de norme* poate deveni și factor dinamogen al coeziunii grupului-clasă, în situația în care cadrul didactic, poate stăpîni managerial demersurile de intervenție și de soluționare.

2.5. Dimensiunea operațională

Problema pusă în atenția cadrului didactic nu este aceea de a exclude cultura elevilor, spune Geulen (1994), ci de a integra elementele culturii lor normative implicite în procesul de favorizare și consolidare a culturii normative explicite. Neexploatarea corectă a variabilelor foarte complexe, anterior menționate, poate conduce la structurarea duală a culturii implicite a elevilor în raport cu școala și, indirect, cu clasa (vezi Geulen & Krappmann, 1994) :

- a. *Proșcoala* – sistem de valori care nu este în dezacord cu valorile fundamentale ale școlii;
- b. *Antișcoala* – sistem de valori de tip nonconformist, deviant (cu abateri negative de la norme); manifestările comportamentale în cazuri ca acelea menționate sunt dependente de originea socială a elevilor și de sexul acestora.

2.5.1. Strategii de intervenție ale cadrului didactic

Investigațiile moderne oferă spre selecție cadrelor didactice o serie de strategii de intervenție. Cele mai reprezentative sunt (vezi Kessel, 1995):

1. *Strategia de dominare* se regăsește în spațiul de descriere alocat anterior pedepsei și pe care o vizează în plan practic. Susținerea teoretică se face prin structuri relaționale asimetrice și comportamente profesionale de prestigiu și de autoritate.
2. *Negocierea* poate fi definită ca „formă de întâlnire între două părți: Noi și Ceilalți, în scopul realizării unei înțelegeri (Scott, Bill, *Arta negocierii*, Editura Tehnică, București, 1996). Din perspectiva managementului clasei, negocierea îmbracă două forme: *explicită* (consensuală, deschisă) și *implicită* (ascunsă, cu elevi care vor încerca să exploreze limitele de toleranță ale culturii normative explicite, determinându-l pe profesor să accepte anumite lucruri care depășesc structura normativă a clasei).
3. *Fraternizarea* are în vedere neputința de dominare a cadrului didactic, convertită într-o formă de „alint pedagogic”; observându-și neputința de intervenție cadrul didactic se aliază cu elevii, dând naștere unui univers interacțional foarte ciudat.
4. *Strategia bazată pe ritual și rutină* creează așa-numitul „profesor predicțibil, care-și fundamentează intervențiile pe standardizare și uniformizare.
5. *Terapia ocupațională* sporește dinamica clasei cu precădere la nivel fizic, cultivând mișcarea ca formă supremă de tratament și intervenție în situații de abatere liniară, dar și grave;
6. *Strategia de susținere morală* pune pe prim plan funcția moralizatoare a discuției directe asociind reușita școlară a elevului cu reușita sa socială.

2.5.2. Conformare și complianță comportamentală în clasă

Acțiunea de influență educațională desfășurată de cadrul didactic în scopul respectării normelor explicite de către elevi se soldează de cele mai multe ori cu fenomene de conformare acceptată (la singular) ca schimbare a comportamentului unei persoane în sensul aderării la anumite seturi normative și standarde larg acceptate la nivel de grup (Chelcea, S., *Psihologie socială*, note de curs, Universitatea din București, 1993).

- *Conformarea* este și o preluare a atitudinilor, valorilor, credințelor (variabile de tip cultură normativă) caracteristice unui grup (nu este un simplu comportament de imitare).
- *Complianța* (după același autor) reprezintă conotația negativă a primului termen, sinonim îndepărtat al obedienței și poate fi definit ca modalitate de răspuns pozitiv a anumitor persoane la anumite solicitări, rugăminți, îndemnuri, ordine din partea autorităților.

Kalman (1961) prezintă *stadiile influenței sociale* (pe care o confundă în mod intenționat cu autoritatea normativă a grupului) ca fiind:

- a. *compliance*: preluarea unui comportament în scopul obținerii unei reacții favorabile din partea autorității;
- b. *identificarea*: preluarea anumitor norme comportamentale cu ajutorul autodefinirii prin relația cu cel de la care preia comportamentul;
- c. *internalizarea*: preluarea anumitor comportamente normative aflate în consonanță cu sistemul axiologic personal.

2.6. Dimensiunea inovatoare

Jean Thomas lansează conceptul *educație în schimbare* și definește inovația astfel:

„Acea schimbare în domeniul structurilor și practicilor învățământului care are drept scop ameliorarea sistemului”.

Inovația la acest nivel al managementului clasei pornește de la:

- cunoașterea practicii educaționale într-un moment „t” al activității;
- cunoașterea tendințelor și a tradițiilor activităților educaționale vizate;
- cunoașterea orizontului de așteptare al elevilor.

Management și disciplină în clasa de elevi

Într-o foarte interesantă lucrare publicată sub egida Association of Christian Schools International, *100 Ideas that work! Discipline in the classroom* (Colorado Springs, Colorado, 80935), Sharon R. Berry, stabilește o serie de principii solide pentru instaurarea disciplinei în clasă, întemeiate pe o bază creștină. În scopul definirii conceptului de disciplină, autorul utilizează o etimologie religioasă și apreciază că principiul elementar în vederea introducerii acesteia este stabilirea unor relații de grijă și de preocupare între cadrul didactic și elevi. În ceea ce privește elaborarea și aplicarea unor asemenea principii, iată-le prezentate succint în seria propusă de autor, adaptate însă unui discurs de tip investigativ-analitic :

A. Principii călăuzitoare

1. Stabilește relații personale de preocupare și grijă față de toți elevii tăi.
2. Învăță-i pe elevi să respecte principiile structurii de autoritate și fii tu însuși un model în acest sens. Acordă-le respect acelor care ocupă poziții ierarhice superioare.
3. Dezvoltă și dă dovadă de autodisciplină.
4. Tratează-i pe părinții elevilor tăi ca pe niște parteneri.

B. Pregătiri necesare pentru asigurarea succesului

5. Pregătește-ți sala de clasă pentru a putea desfășura ore ordonate și disciplinate.
6. Menține un mediu fizic adecvat.
7. Fii organizat.
8. Stabilește activități algoritmice (repetitive) pentru fiecare activitate educativă.
9. Folosește așezarea băncilor ca pe o metodă specifică de realizare a unei bune discipline.
10. Stabilește reguli implicite (în conformitate cu valorile expresive) pentru clasa ta.
11. Încurajează-i pe elevii care respectă aceste reguli.
12. Punctualitatea este o recomandare esențială pentru însaturarea unui climat de disciplină.

13. Pregătește-ți anticipat activitatea de predare.
14. Pune-ți în valoare propriile capacități manageriale (managementul clasei de elevi).

„Menținerea unei discipline eficiente la clasă este rezultatul unui șir constant de decizii corecte ... oricare sunt deciziile disciplinare pe care le ia un dascăl, ele sunt rezultatul direct al filosofiei pe care cadrul didactic o are și o trăiește în fața elevilor săi” (Dr. Ollie E. Gibbs, Dr. Jerry L. Haddock, *Disciplina la clasă*, Belz Verlag, Berlin, 1987).

C. Metode și procedee generale

15. Alege o imagine idealizată pentru clasa ta (valori expresive și norme implicite în clasa de elevi).
16. Adaptează-ți sarcinile de predare capacităților de învățare ale elevilor.
17. Integrează „viața” – concretul în activitățile de predare, implicându-i pe elevi în situații de viață concrete (printr-o varietate de mijloace audio-vizuale).
18. Nu utiliza un material care solicită prea mult timp pentru prezentare și care poate crea o confuzie prin mânuirea acestuia.
19. Elimină plictiseala care poate rezulta din repetarea monotonă și din activitatea intensă, îndelungată.
20. Respectă diferitele stiluri de învățare ale elevilor, precum și caracteristicile lor de personalitate.
21. Oferă alternative și „ocazii” de învățare elevilor pentru a exploata capacitățile lor de decizie și de opțiune.
22. Concentrează-te asupra a ceea ce elevii vor face și mai puțin asupra a ceea ce ei vor citi, vor scrie, vor spune.
23. Dirijează sarcinile de învățare către niveluri superioare ale gândirii (dincolo de memorare și de înțelegere – vezi taxonomia lui Bloom).
24. Dă-le elevilor tăi un motiv pentru care să lucreze, cunoscut fiind faptul că orele de studiu cu un suport motivațional solid sunt mai bine tolerate și acceptate de către elevi.
25. Asigură-le elevilor ocazia de a se organiza și de a lucra pe grupe.
26. Dă-le posibilitatea tuturor elevilor, chiar și celor mai dificili, de a accepta roluri responsabile de conducători, întrucât acestea pot influența pozitiv atitudinea elevilor.
27. Discută deseori cu elevii tăi despre imaginea ideală a clasei din care fac parte.

28. Asigură interacțiuni bogate și variate, precum și o conexiune inversă frecventă și rațională.
29. Transmite-le elevilor ideea că ești mândru de ceea ce ei devin și de ceea ce ei realizează, fapt care asigură concentrarea ta ca manager pe evoluție (progres) și nu pe perfecțiune.
30. Fii un model pentru elevi în modul în care faci față crizelor, dezamăgirilor, frustrărilor și mâniei.
31. Fii tu însuși, fii realist și original.
32. Copiii au nevoie de un „dascăl”, de un educator, nu de un partener de joacă.
33. Insistă tot timpul asupra respectului față de adulți.
34. Arată întotdeauna politețe și respect față de elevi.
35. Manifestă optimism pedagogic în strategiile pe care le utilizezi în activitatea de predare.
36. Fii consecvent.
37. Fii drept, fără discriminări și favoritisme.
38. Concentrează-te pe ascultarea activă.
39. Manifestă atenție pentru ca elevii și părinții acestora să nu înțeleagă greșit apropierea ta fizică, mângăierile, atingerea pe umăr și îmbrățișările.
40. Dă-ți toată silința pentru a nu nutri antipatie față de unii dintre elevi pentru faptele lor.
41. Nu da dovadă de mânie.
42. Nu-i umili pe elevii tăi și nu folosi sarcasmul în activitatea educațională.
43. Fii atent la „capcana cuvintelor aspre și critice”, deoarece numai în aparență cuvintele aspre aduc reacția dorită.
44. Nu reacționa exagerat și nu transforma incidentele minore în confruntări majore.
45. Nu interveni dacă știi că un comportament nedorit va dispărea de la sine.
46. Nu amenința cu nici o acțiune pe care nu poți sau nu o vei îndeplini.
47. Tratează comportamentul nedorit în mod individual; nu generaliza și nu culpabiliza întregul grup pentru aceasta.
48. Dacă unele comportamente nedorite sunt răspândite în întreaga clasă concentrează-te asupra liderului acesteia.
49. Nu invita elevii la delațiune, nu-i pune în postura de a-și pârî colegii.
50. Respectă regula pedepsei naturale corectând anumite comportamente negative tocmai prin consecințele lor naturale.

51. Folosește cât mai puține cuvinte cu un efect cât mai mare.
52. Nu-ți fie teamă să arăți că ai simțul umorului.
53. Nu uita: ironia este prima formă a agresivității verbale. Utilizată în exces și în momente nepotrivite poate crea tensiuni.
54. Fii destul de „mare” ca să admiți că ai greșit și că poți să ceri uneori chiar și scuze.
55. Alcătuiește un istoric al clasei tale folosind instantanee, modele de lucrări, decupaje cu realizările elevilor, un buletin informativ al clasei.
56. Stabilește anumite zile pentru „vedeta” clasei: în această zi încurajează-i pe elevi să scrie bilețele cu dedicație elevului desemnat pentru săptămâna respectivă, adaugă unul cu propriile tale observații și adună-le pe toate într-un „săculeț cu amintiri” pe care elevul îl va putea duce acasă și arăta părinților.
57. Folosește povestiri pentru a ilustra comportamentul pe care încerci să-l încurajezi.
58. Alcătuiește o listă cu citate celebre care se potrivesc cel mai bine clasei de elevi pe care o conduci.
59. Adună-ți un dosar de idei cu privire la modul în care poți să-ți umpli „timpul mort”.
60. Menține legătura cu elevii și cu părinții acestora chiar și în afara orelor de curs, printr-o convorbire telefonică, o carte poștală, o scrisoare, care demonstrează că le ești solidar și apropiat.
61. Trimite-le părinților atât informațiile negative, cât și cele pozitive cu privire la copiii lor, prezentându-le într-o serie care debutează cu cele pozitive.
62. Propune-ți în fiecare zi să ai mai degrabă interacțiuni pozitive decât negative, atât cu clasa în general, cât și cu elevii care creează probleme.

„Administrarea disciplinei este o sarcină mai laborioasă decât refugiul în câteva trucuri punitiv. Ea este tot așa de laborioasă și de provocatoare precum este gândirea medicală comparată cu mândrul *hocus-pocus* al vraciului primitiv. Sarcina dascălului este de a transforma principiile unei discipline adecvate în acțiune zilnică la clasă” (Fritz Redl, *When We Deal with Children*, BUSS Press, 1997).

D. Strategii specifice utilizate în procesul de asigurare a disciplinei în clasa de elevi

63. Uneori faptele vorbesc mai puternic decât vorbele.
64. Utilizează metodele nonverbale și de continuitate (deplasarea ușoară cu spatele pentru a fi aproape de elevul care vorbește, punerea mâinii pe umărul său, mutarea elevului într-o altă bancă, sunt metode eficiente care permit lecției să aibă continuitate – să nu se oprească).
65. Utilizează tăcerea ca mijloc corectiv: „oprește-te dintr-o dată în mijlocul unui cuvânt așteptând ca elevul să fie atent. Clasa va simți imediat motivul pentru care te-ai oprit. Continuă fără nici un comentariu. Dacă acest lucru nu este suficient, uită-te la ceas și cronometrează timpul cât a trebuit să-ți întrerupi ora. Elevul indisciplinat îți datorează acel timp, pe când alții au timp liber pentru alte lucrări, pentru joacă etc.
66. Încearcă să nu te adresezi clasei până când nu ai certitudinea că toți elevii dovedesc comportamentul disciplinat de ascultare.
67. Încearcă să stabilești un contact vizual permanent cu elevii.
68. În vederea semnalării unui comportament (in)/disciplinat al elevului așază în dreptul său, pe bancă, stegulețe sau steluțe, diminuând sau mărinđ, după caz, numărul lor.
69. Evită întrebările al căror răspuns este așteptat după o ordine previzibilă; pune mai întâi întrebarea și apoi nominalizează elevul care urmează să răspundă.
70. Fii gata să schimbi metoda de lucru cu una de genul întrebare – răspuns, când simți că elevii au obosit să te asculte doar pe tine...
71. Orientează-i pe elevi către operația de extragere a unor principii de viață din conținutul academic predat. Aplicarea acestor principii în relațiile cu părinții, cu prietenii, cu ceilalți profesori este o problemă de o deosebită importanță pentru transferul acestora.
72. Consiliază-l pe elevul care are probleme, ramânând în permanență la dispoziția acestuia.
73. Organizează-ți activitatea în sensul solicitării unor sarcini precise de la elevi.
74. Recunoaște și indică, pe cât posibil chiar și verbal, cele mai mici îmbunătățiri în comportamentul elevilor și încurajează-l.

75. Concentrează-te asupra elevului cu un comportament regulamentar, laudă-l și felicită-l pentru aceasta.
76. Încearcă să comunici cu elevul indisciplinat, întrebându-l dacă și cum poți să-l ajuți, aceasta dându-ți ocazia să te apropii cât mai mult de el.
77. În situații dificile folosește o voce scăzută pentru discursul din clasă și nu ridică tonul, pentru ca elevul să depună un efort în plus pentru a te asculta, în loc să vorbească sau să facă gălăgie.
78. Recunoaște că atunci când un elev persistă în indisciplină, acest fapt este deseori un semn al unei nevoi mai profunde, de obicei nevoia de atenție sau de dragoste (împlinind nevoile emoționale de bază ale elevilor – dragostea, afirmarea, apartenența, imaginea de sine – pot fi prevenite situațiile de indisciplină).
79. Dă dovadă de multă răbdare.

„Nu sunt atât de naiv încât să cred că orice metodă de disciplină poate avea efect pozitiv asupra fiecărui copil” (Kevin Leman, *Making Children Mind without Losing Yours*, Kennedy. Century Press, 1994).

E. Metode de intervenție personală

80. Dacă toate eforturile tale de a lucra cu un elev într-un grup eșuează, abordează-l pe elev în particular (evită pedepsele care îl umilesc pe elev în public).
81. Punctajul urmărit în condițiile unei discuții personalizate cu elevul ar trebui să fie următorul:
 - Explică-i clar elevului care este conținutul comportamentului nedorit, demonstrându-i că ceea ce a făcut dăunează întregii clase.
 - Încearcă să-i faci să înțeleagă și să fie de acord că ceea ce a făcut a fost un lucru dăunător, evitând întrebări de genul: „De ce te porți așa?” pentru că el rareori știe de ce!
 - Asigură-l pe elev că tu crezi că el poate să facă față așteptărilor tale cu privire la o bună comportare în clasă. Încearcă să-l faci să fie de acord cu tine asupra acestui lucru.
 - Pentru ca elevul să înțeleagă și mai bine, amintește-i comportamentul la care te aștepti din partea lui. Fii cât se poate de clar. Cere-i să-ți promită că se va comporta așa încât să ajute și nu să dăuneze clasei.

- Amintește-i elevului că alegerea pe care o face de a se comporta într-un anumit fel este, de asemenea, alegerea consecințelor pe care aceasta le aduce după sine. Ajută-l pe elev să înțeleagă că el și-a ales pedeapsa.
- Asigură-l pe elev că te interesează persoana sa și că dorești ca el să fie la tine în clasă. Arată-i că-l iubești și că vezi în el un mare potențial, dacă se autodisciplinează și își deschide inima și pentru interesele clasei.
- Dacă crezi că e nevoie, amintește-i consecințele care se pot produce atunci când problemele continuă.

82. După unul sau mai multe cazuri în care ai discutat în particular cu elevul, gândește-te să închei cu el un acord scris cu privire la comportamentul său.

83. În contractul sau în înțelegerea stabilită cu un elev, după o discuție personală cu el, se poate stabili un cod de semne pentru a fi folosit la focalizarea atenției asupra devierilor comportamentale.

84. În cazul în care simți că ești inefficient și că nu ai ajuns la nici un rezultat consultă-te cu consilierul școlar și apoi cu directorul instituției de învățământ respective.

85. Nu discuta situația elevului cu alte persoane, confidențialitatea este o regulă a activităților de gestionare a situațiilor de criză educațională.

86. Nu ezita să iei legătura cu părinții, dar fii atent la metoda pe care o folosești.

87. Consideră-i pe părinții elevului niște aliați, mai ales în vederea îmbunătățirii situației școlare a elevului, și nu ca pe niște salvatori; totul depinde de tine însuși!

88. Izolarea, interzicerea participării la unele activități și reținerea în școală sunt tehnici eficiente mai ales pentru elevul care dorește să fie pe placul „multimii” (durata pedepsei variază în funcție de vârstă, de particularitățile de personalitate ale elevului și de gravitatea comportamentului).

89. Dacă un elev continuă să fie indisciplinat și nu se schimbă în urma măsurilor luate pentru ameliorarea comportamentului său, trebuie făcuți pași mai serioși pentru depistarea conflictelor emoționale posibile, a tulburărilor de atenție, a problemelor de învățare sau a altor cauze care se află la baza acestei indisciplinări. Iată câteva sugestii:

- Organizează o scurtă întâlnire cu consilierul școlar, cu directorul școlii, cu părinții elevului și cu alți specialiști, care pot fi convocați cu scopul de a rezolva situația problematică.
- Copilul poate primi o evaluare profesională și o recomandare pentru tratament.
- Copilul și familia lui pot beneficia de consiliere psihopedagogică.

Comentarii finale

90. Ca o observație, finală putem spune că disciplina este un proces pozitiv.
91. A nu se uita afirmația că buna disciplină se bazează pe relații de grijă și preocupare pe termen lung; deoarece relațiile sunt de natură emoțională (nu mentală); transmite-le elevilor tăi multe mesaje de genul „Simt”, „Mă simt”.
92. Învață cel puțin o sută de moduri diferite de a spune: „Bine!”, concentrându-te să te adresezi elevilor într-un mod pozitiv. Iată câteva dintre acestea: *interesant, te descurci bine, nemaipomenit, incredibil, excelent, superb, grozav, senzațional, bine făcut, bine gândit, mai bine ca oricând, bine organizat, serioasă treabă, știam că poți s-o faci, ești bine pregătit, data viitoare va fi mai ușor, se întrevede rezultatul, ce îmbunătățire, sunt mândru de tine, minunat, de apreciat, frumos, o adevărată operă de artă, creativ, ce capodoperă, grea treabă, dar bine făcută, ai parcurs kilometrul în plus, ce încurajator, n-am cuvinte, merge bine, remarcabil, performanță olimpică, ești în frunte, de neuitat, m-ai lăsat fără grai, ai făcut un lucru unic...*

Deși în prezentarea anterioară nu am respectat numărul fixat de autor pentru regulile enumerate – 100, am încercat totuși să păstrăm spiritul și conținutul acestora. Totodată, am venit și în întâmpinarea rezultatelor la o investigație realizată de către Association of Christian Schools International, prezentată în lucrarea *100 Ideas that work! Discipline in the classroom*, care indică următoarele date prelucrate:

- Cele mai semnificative cinci probleme de disciplină care apar cel mai frecvent în școlile americane:
 - discuții necontrolate și plimbări în timpul orei de curs;
 - lipsă de respect față de cei în poziții de autoritate;
 - necinstea, minciuna;

- rezistența pasivă/nonimplicarea ;
- comportarea sfidătoare.
- Cauzele care înlesnesc apariția unor manifestări nedorite în privința disciplinei la clasă :
 - 100 % au raportat că inconsecvența este motivul principal ;
 - 93 % au menționat că planificarea inefficientă a dascălului este un factor major ;
 - 91 % au raportat că lipsa de respect a profesorului ridică unele probleme.

Toate sugestiile și recomandările oferite prin intermediul acestor aserțiuni nu sunt exhaustive și sunt menite să stimuleze gândirea cadrelor didactice care lecturează aceste rânduri, în scopul completării lor cu ideile și atitudinile personale.

- Organizarea a două sesiuni de lucru pe săptămână, în zilele marcate în calendarul școlar, cu participarea tuturor elevilor din clasă.
- Căutarea și identificarea surselor de informație care pot fi utilizate în proiect.
- Căutarea și identificarea surselor de informație care pot fi utilizate în proiect.

Comentarii finale

91. Ca o observație finală putem spune că disciplina este o proces pozitiv...

92. A nu se uita că disciplina este un concept care se referă la relații de...

93. Într-un anumit sens, disciplina este o artă de a pune ordine în viața...

94. În prezentarea interviului nu am respectat numărul fixat de...

- Căutarea și identificarea surselor de informație care pot fi utilizate în proiect.
- Căutarea și identificarea surselor de informație care pot fi utilizate în proiect.

BIBLIOGRAFIE

- Bârliba, Cornelia, *Introducere în epistemologia informațională*, Editura Științifică, București, 1990.
- Bîrzea, Cezar, *Arta și știința educației*, E.D.P., București, 1995.
- Campbell, J.P., *Managerial Behavior Performance and Effectiveness*, New York – McGrawill, 1990.
- Carducci, J. Dewey, Carducci, B., Judith, *The Caring Classroom*, Bull Publishing Company, Palo Alto, 1989.
- Cazacu, Aculin, *Sociologia educației*, Editura Hyperion, București, 1994.
- Cerghit, Ioan (coordonator), *Perfecționarea lecției în școala modernă*, E.D.P., București, 1988.
- Chanel, Emile, *L'Ecole mal aimée*, L'Imprimerie Floch, Mayenne, 1983.
- Collier, Gerald, *The management of peer – Group Learning*, Society For Research Into Higher Education, Surrey, 1983.
- Crețu, Carmen, *Psihopedagogia succesului*, Polirom, Iași, 1997.
- Cucoș, Constantin, *Educația religioasă*, Polirom, Iași, 1999.
- Dijmărescu, Ion, *Managementul proiectelor*, Editura Academiei Române de Management, București, 1997.
- Dissons, S., *Faire des adultes*, Dessart, Bruxelles, 1989.
- Drăgănescu, M., *Informatică și societate*, Editura Politică, București, 1987.
- Duric, Ladislav, *Elements de psychologie de l'education*, UNESCO, Paris, 1991.
- Faure, Pierre, *Un enseignement personnalisé et communautaire*, Casterman, Tournai, 1989.
- Fraser, J. Barry, *Classroom Environment*, Croom Helm Ltd, New Hamshire, 1986.
- Freeman, Joane, *Pour une éducation de base de qualité*, UNESCO, Paris, 1993.
- Good, L. Thomas, Brophy, E. Jere, *Looking in Classrooms*, Harper & Row Publishers, New York, 1983.
- Gurvitch, J., *Traité de sociologie*, vol. II, PUF, Paris, 1963.
- Halpert, J., *Pädagogische Didaktik*, Andreas Verlag, München, 1993.
- Heiland, Helmut, *Schul praktische Studien*, Klinkhardt, Regensburg, 1993.
- Ionescu, Miron, Chis, Vasile, *Strategii de predare și învățare*, Editura Științifică, București, 1992.
- Jinga, Ioan, *Conducerea învățământului*, E.D.P., București, 1993.
- Jackson, W. Philip, *Life in classrooms*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1988.

- Kessel, W., *Probleme der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Psycho-sociologische Beiträge*, Koulten, Berlin, 1995.
- Krappmann, L., *Interaktion und Lernen. Identität und Interaktion*, Simmonson, Düsseldorf, 1994.
- Kriekemans, K., *La Pédagogie générale*, PUF, Paris, 1989.
- Kutschera, Fr. von, *Einführung in die Logik der Normen, Werte und Entscheidungen*, Verlag Alber, Freiburg, 1983.
- Laing, R.D., *Interpersonelle Wahrnehmung*, Frankfurt, 1994.
- Leroy, Gilbert, *Dialogul în educație*, E.D.P., București, 1974.
- Level & Galle, *Behavioral Management*, Syx Press, Londra, 1988.
- Linhart, J., *Psihologia învățării*, Praga S.P.N., 1977.
- Martory, I.B., *L'entreprise face à l'investissement en formation du personnel*, PUF, Paris, 1992.
- Mialaret, G., *Éducation nouvelle et monde moderne*, PUF, Paris, 1969.
- Miroiu, Adrian (coordonator), Pasti, Vladimir, Codiță, Cornel, Ivan, Gabriel, Miroiu, Mihaela, *Învățământul românesc azi*, Polirom, Iași, 1998.
- Mitang, G., Rinner, S., *Total Quality Management*, Treppner Press, Londra, 1995.
- Monteil, Jean, Marc, *Educație și formare – perspective psihosociale*, Polirom, Iași, 1997.
- Moscovici, Serge, *Psihologia socială sau mașina de fabricat zei*, Polirom, Iași, 1997.
- Nash, Roy, *Classrooms observed*, Routledge & Kegan Paul, Londra, 1983.
- Nicola, Ioan, *Microsociologia colectivului de elevi*, E.D.P., București, 1974.
- Niculescu, Rodica, *Să fii un bun manager*, Editura Port, Tulcea, 1994.
- Neacșu, Ioan, *Instruire și învățare*, Editura Științifică, București, 1990.
- Neculau, Adrian, *Grupurile de adolescenți*, E.D.P., București, 1977.
- Neculau, Adrian (coord.), *Psihologia câmpului social – Reprezentările sociale*, Polirom, Iași, 1997.
- Păun, Emil, *Managementul organizațiilor educaționale*, note de curs, Universitatea din București, 1994.
- Păun, Emil, *Școala – abordare sociopedagogică*, Polirom, Iași, 1999.
- Perls, Fritz, *The Educational Counseling*, Roschelle College, New Jersey, 1992.
- Poenaru, Romeo, *Deontologie Generală*, Erasmus, București, 1992.
- Popeanga, Vasile, *Clasa de elevi – subiect și obiect al actului educativ*, Editura Facla, Timișoara, 1973.
- Popescu, V. Vasile, *Știința conducerii învățământului*, E.D.P., București, 1973.
- Potolea, Dan (coautor), *Structuri, strategii, performanțe în învățământ*, Editura Academiei, București, 1989.
- Preda, Vasile, *Profilaxia delincvenței și reintegrarea socială*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981.

- Priesemann, G., *Kommunikation als pädagogisches Problem*, Heinheim, Düsseldorf, 1993.
- Rees, W. David, *The Skilles of Management*, Third Edition, Routledge, 1991.
- Roman, V., *Noua revoluție industrială*, Editura Politică, București, 1983.
- Savage, A., *Reconciling your appraisal system with company reality*, Institute of Personnel Management, New York, 1994.
- Saville-Troike, Mourielle, *The Ethographie of Communication*, Basil Blackwell Ltd., Oxford, 1992.
- Stănciulescu, Elisabeta, *Teorii sociologice ale educației*, Polirom, Iași, 1996.
- Toea, A., Butucă, A. (coord.), *Ghidul directorului*, D.P.C.-EU/PHARE, București, 1997.
- Ullich, Dieter, *Pädagogische interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1995.
- Vlăsceanu, Mihaela, *Psihosociologia educației și învățământului*, Editura Paideia, București, 1993.
- Vorobyev, N., „La théorie des jeux”, în *La pensée scientifique*, Mouton, UNESCO, Paris, 1988.
- Wallen, J. Karl, Wallen, L. LaDonna, *Effective classroom management*, Allyn & Bacon, Inc., Boston, 1988.
- Zlate, Mielu, „Model sintetic-integrativ al dezvoltării personalității”, în *Revista de Pedagogie*, nr. 8/1984, București.

ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

Structuri, conținuturi, tehnici

- Constantin Cucos (coord.) – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță*
- Pierre Dasen, Christiane Perregaux, Micheline Rey – *Educația interculturală. Experiințe, politici, strategii*
- Emil Păun – *Școala. O abordare sociopedagogică*
- Constantin Cucos – *Educația religioasă. Repere teoretice și metodice*
- Mihaela Șt. Rădulescu – *Pedagogia Freinet. Un demers inovator*
- Elena Joița – *Pedagogia – știința integrativă a educației*
- Mihai Stanciu – *Reforma conținuturilor învățământului. Cadru metodologic*
- Gabriela Băncilă, Gheorghe Zamfir – *Algoritmul succesului. Repere actuale în învățământul preuniversitar*
- Dorina Sălăvăstru – *Didactica psihologiei. Perspective teoretice și metodice*
- Romița B. Iucu – *Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*

Bun de tipar : ianuarie 2000. Apărut : 2000

Editura Polirom, B-dul Copou nr. 4 • P.O. Box 266, 6600, Iași

Tel. & Fax (032) 21.41.00 ; (032) 21.41.11 ;

(032) 21.74.40 (difuzare) ; E-mail : polirom@mail.dntis.ro

București, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7 ;

Tel. : (01) 313.89.78, E-mail : polirom@dnt.ro

Tiparul executat la S.C. LUMINA TIPO s.r.l.

str. Luigi Galvani nr. 20 bis, sect. 2, București

Tel./Fax : 210.51.90

